BERKELEY LIBRARY
UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Digitized by Google

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Januar und Februar 1842.

Des XXV. Bandes der neuen Folge 1. Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1842.

Digitized by Google

L31
R5
V.37:30

56602

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

Januar — Juni 1842.

Der neuen Folge fünfundzwanzigster Band.

Essen,

bei G. D. Bädeker.

1842.

Digitized by Google

Digitized by Google

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA.

Inhalt

des fünfundzwanzigsten Bandes.

I.

Seite

I. Ein Wort an die Mitarbeiter. 3

II. Grundsätze und Praxis des geschichtlichen Unterrichts ꝛc. Von Prange. 7

III. Beurtheilungen und Pädagogisches. Von A. D. und X. 33

IV. Mancherlei. Von A. D. 98

Literarischer Anzeiger.

II.

I. Festrede am 15. October 1841. Von Dr. Bürstenbinder. 135

II. Geschichte der Realschule in Berlin. Erster Theil. Vom Oberlehrer Schulz. 151

III. Anzeige eines Apparates geometrischer Körper. Von Langenberg. 189

Digitized by Google

Seite

IV. Beurtheilung musikalischer Schriften. 191

V. Beurtheilung deutscher Schriften. Von X. und A. D. . 218

Literarischer Anzeiger.

III.

I. Lehrerconferenzen. Von A. D. 263

II. Beurtheilung neuer Schriften. Von P., X. u. A. D. 327

Literarischer Anzeiger.

Digitized by Google

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY CALIFORNIA

I.

Ein Wort

an die

Mitarbeiter der Rheinischen Blätter und anderer pädagogischen Zeitschriften.

Dem Schiffer gleich, der voll froher Hoffnung aus dem Hafen in die See sticht, fahren wir Zeitschriftsteller auf dem Ocean der Zeit in ein neues Jahr hinein — mit Muth und Vertrauen. Manche Fahrt haben wir bereits glücklich bestanden — warum sollte es uns jetzt mehr als sonst an den Eigenschaften fehlen, die eine lohnende, d. h. belohnende und anregende Reise hoffen lassen?

Ich weiß, was nicht wenige Lehrer und manche Mitarbeiter an Zeitschriften empfinden und denken. Vielen hat sich ein merklicher Grad von Niedergeschlagenheit bemächtigt; das Schulwesen nimmt den Aufschwung nicht, der ihm nach ihrer Ansicht werden müßte, an manchen Zeichen wollen sie eine Erkältung gegen dasselbe von Seiten wahrnehmen, von denen ihm zuerst Unterstützung und Hülfe kommen sollte; kurz, eine Verstimmung hat sich Mancher bemächtigt, die, wie alles Er-

ſcheinende in der Welt, ihre natürlichen Urſachen hat, der aber dennoch nach meinem Bedünken die volle Berechtigung fehlt. Wir haben auch heuer Urſache, das neue Jahr mit Muth und Vertrauen zu betreten, wenn auch in ihm, wie in ſeinen Vorgängern, „nicht alle Blüthenträume reifen".

Ich will nur von zwei Dingen ein Wort reden.

Wir ſetzen unſre Hoffnung auf unſern König.

Zuerſt hat er die Univerſität bedacht; dann iſt die Kunſt an die Reihe gekommen; drauf hat die Kirche, ſelbſt im fernen Lande, ſich ſeiner Großmuth erfreut; ſo hat er der Wiſſenſchaft, der Kunſt, der Religion gehuldigt und ihren Inſtituten Opfer gebracht: und die Erziehung, die Schule mit ihren naheliegenden Bedürfniſſen ſollte ſeinem Auge, ſeinem Herzen entgehen, ſollte überſehen und vergeſſen werden? Es iſt unmöglich. Seien wir darum guter Hoffnung!

Von dieſer Spitze verſetzen wir uns mitten unter die Lehrer! Gar Manches liegt dazwiſchen, von dem unſer Wirken abhängt; wir wollen davon aber jetzt nicht reden, ſondern von uns ſelbſt. Und da kann ich nicht bergen, ich bin guter Hoffnung. Hat der Geiſt aufgehört, die Lehrer zu treiben? ſind ſie dem Mechanismus, der Trägheit, dem Stumpfſinn verfallen? ſchlägt ihr Herz nicht mehr für Unterricht, Erziehung, die Angelegenheiten ihres Standes? bemächtigt ſich ihrer die Sucht, fremden Intereſſen zu leben und ſich von ihren Standesgenoſſen abzuſondern?

Wie vielfach man dieſe Fragen vermehren mag, im Allgemeinen, Großen, Ganzen kann und muß man ſie, wenn man in der Wahrheit bleiben will, verneinen.

Mehr als ein Dutzend ſchlagender Thatſachen könnte ich dafür anführen, ich begnüge mich mit einer einzigen. Ich weiſe auf die mehr als drei Dutzend pädagogiſchen Zeitſchriften hin, die unter uns und für uns erſcheinen. Sie werden nicht bloß geſchrieben, ſondern auch gekauft und

geleſen. Wenn ein Schullehrer jährlich für ein literariſches Bedürfniß einen oder mehrere Thaler aufopfert, ſo wiegen dieſe die zehnfache Summe auf, welche ein Mitglied eines andern geiſtigen Berufs auf die Herbeiſchaffung geiſtiger Nahrung verwendet. Wie viele Schullehrer mag es geben, die gar keine pädagogiſche Zeitſchrift leſen? Gewiß nur wenige. Angenommen, jedes der 36 Schulblätter ſetzt nur 500 Exemplare ab, macht 18000 Exemplare, und wenn wir auf jedes Exemplar 5 Leſer rechnen, macht 90000. Wie viele bleiben nun noch übrig, welche vom 1. Januar bis zum 31. Decbr. fortſchlafen? Nein, wir haben in dieſer Beziehung Urſache zur Zufriedenheit. Der Gedanke an den neu erwachten Eifer, zu Lehrervereinen ſich zuſammenzuſchaaren und mit friſchen Kräften darin zu arbeiten, liegt nahe, ſie hängen mit dem Gedeihen der Zeitſchriften zuſammen; aber ich will jetzt nichts weiter darüber ſagen, ich hoffe, bald einen erfreulichen Bericht darüber abſtatten zu können (ich bitte um Mittheilung von Notizen über die neuen); ich frage nur: was hält die Lehrer in friſchem Streben?

Ich wüßte es in der That nicht, wenn es nicht der in ihnen lebende Eifer und Geiſt ſelber iſt.

Und dabei möge es denn auch fürder verbleiben! Sein Daſein und Fortbeſtehen, ſeine Kräftigung und Stärkung hängt von dem ganzen Stande und ſeinen einzelnen Mitgliedern ab, ihm ſelbſt iſt das Gedeihen ſeiner Sache anvertraut, ohne ihn kann nichts geſchehen, aber durch ihn kann, ſelbſt wenn andere Mächte ihm nicht beiſtehen ſollten, die Hauptſache gedeihen und reifen. Zeigen wir uns darum nicht läſſig, thun wir das Unſrige. Verfällt die Kunſt, ſie verfällt durch die Künſtler; verdirbt die Religion und die Kirche, ſie verdirbt durch die Geiſtlichen; ſinkt die Schule, ſie ſinkt durch die Schullehrer. Das aber ſei ferne! Daß es nicht geſchieht, daß ein reger Geiſt unter ihnen lebt, fortlebt und ſich vermehrt: es iſt hauptſächlich eine Wirkung der pädagogiſchen

Zeitschriften. Mag diese Wahrheit von Einzelnen bestritten werden: so sollten sich diese die Zeit denken, in der alle diese Zeitschriften aufhören, wo nichts der Art mehr erscheint — was würde die Folge sein?

Nein, ihr Mitarbeiter und ihr Zeitschriftsteller überhaupt, unser Arbeiten ist nicht umsonst, unsre Aufgabe keine geringe, es fehlt nicht an den Früchten, um derenwillen es sich lohnt, fortzufahren, so lang es Tag ist. Im Einzelnen muß man es nicht suchen, nur im Ganzen. Der Blick darauf stärkt unser Vertrauen, unsern Muth. Darum laßt uns mit Hoffnung das neue Jahr betreten! An Mühe wird es uns nicht fehlen, nicht an Gelegenheit, frischen Ansichten freie Bahn zu machen, nicht an Gelegenheit zu belebendem Kampf. Die Losung bleibe dieselbe, ihr kennt sie — darum vorwärts mit Muth und Vertrauen!

A. D.

II.

Grundsätze und Praxis des geschichtlichen Unterrichts in Schulen, mit besonderer Rücksicht auf gehobene Volksschulen.

Grundsätze und entsprechende Praxis liegen im Leben jetzt selten beisammen, auch im Schulleben selten. Trotz der leidigen Unnatürlichkeit dieser Scheidung kann man sich dieselbe doch nicht über die Maaßen wundern lassen. Es ist ja in unsern Tagen um Vieles leichter geworden als früher, Grundsätze, zumal pädagogische, sich anzueignen. Von geistreichen Sachverständigen sind dergleichen für alle Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts aufgespürt und hingestellt worden. Man braucht sie nur anzunehmen. Aber mit der Praxis ist es in der Hauptsache dasselbe mühselige Ding geblieben, was es vormals war. Nach wie vor gehören mannichfache Kenntnisse, viel Fleiß, Unverdrossenheit, geduldiges Festhalten an der aufgenommenen Schularbeit dazu, wenn für die Schüler bei dem Unterrichte etwas Rechtes herauskommen, wenn der Lehrer aus eigner Erfahrung die Richtigkeit und Anwendbarkeit hingestellter Grundsätze erkennen, sich in dieselben hineinleben und sie unterrichtlich in Fleisch und Blut verwandeln soll. Das gilt für allen Schulunterricht im Allgemeinen, und für jeden Zweig desselben im Besondern; darum auch für den Geschichtsunterricht. Zwar ist diesem letzteren noch keineswegs allenthalben, wo man berechtigt ist, es zu erwarten, die gebührende Anerkennung und Aufnahme zu Theil geworden, namentlich zählt man ihn noch in vielen gehobenen Volksschulen zu den entbehrlichen und überflüssigen Gegenständen, und

macht sich weder mit seinen Grundsätzen, noch mit seiner Praxis Plage — man würdigt ihn nicht; doch an vielen andern wird mit rüstigem Eifer Hand an's Werk gelegt. Die richtig verstandenen Interessen der Zeit haben dem Realunterricht überhaupt mehr Aufnahme verschafft, haben auch das Auge schärfer auf den geschichtlichen Unterricht gelenkt, weil man mit Recht vielseitige Förderung der Bildung aus dem Leben für das Leben davon erwarten zu dürfen meint. Es beginnt also in dieser Sphäre für diesen Lehrzweig zu tagen; mancherlei Gründe und Ursachen drängen darauf hin. Man setzt in mehreren gehobenen Volksschulen schon eigne Stunden für die Weltkunde an; ja wo besonders günstige Verhältnisse es gestatten, wirft man auch Zeit für einen eignen Geschichtscursus aus, um das, was für reifere Volksschüler paßt, aus der Geschichte zu ihrem Frommen auszubeuten. Das ist löblich und wird schon weiter helfen. Jedoch es muß immer gehörig Bedacht darauf genommen werden, daß dieser Lehrzweig weder auf Kosten der fundamentalen Unterrichtsfächer ungebührlich und unverständig ausgedehnt, noch aus Mißverstand bei Wahl des Stoffs und Behandlungsweise der Unterricht darin verpfuscht und somit seine Frucht verkümmert werde. Es läßt sich nicht läugnen, daß gerade beim Geschichtsunterricht das Verpfuschen nicht gar zu fern liegt; die Natur des Stoffes selbst, die Schüler, die Eigenthümlichkeit des Lehrers und sonst andere Schulpotenzen noch können leicht dazu verleiten. Und es mag wohl darin einer der Gründe mit stecken, weßhalb man, trotz des schon seit langen Jahren an Gelehrten-Schulen ertheilten Geschichtsunterrichts und der dabei gesammelten Erfahrungen, in der niedrigern Sphäre dieses Unterrichts, in Bürger- und Volksschulen, immer noch mit einiger Zaghaftigkeit Hand an's Werk legt, nicht recht weiß, wie man es am besten angreifen solle, drum so und anders probirt und zu etwas recht Sicherm und Gutem es immer noch nicht gebracht hat. Die allgemeinen, didaktischen Grund-

sätze sind zwar da; sie stehen, wie nur immer zu wünschen, kurz und klar in den Büchern unserer Meister, sind auch den gebildetern Lehrern sicherlich mindestens den Worten nach bekannt und geläufig; auch die besondern für den geschichtlichen Unterricht sind da: — aber die Praxis, die Praxis!! Also es handelt sich wesentlich noch um die Gewinnung und Einführung einer den richtig und gut befundenen Grundsätzen entsprechenden praktischen Behandlungsweise, damit dem geschichtlichen Unterricht die erwünschten Einflüsse auf Geist und Herz, auf Leben und Streben des Schülers abgewonnen werden können.

Nachfolgende Worte sind bestimmt, zur Abhülfe des gefühlten Bedürfnisses etwas beizutragen, indem sie zugleich einige neuerlich in dieser Beziehung laut gewordene Stimmen wieder in Erinnerung bringen.

Die unterrichtliche Behandlungsweise der Geschichte knüpft sich zumeist an das den Schülern in die Hände gegebene oder vom Lehrer stillschweigend zu Grunde gelegte Lehrbuch. In Rücksicht auf unsere gewöhnlichen Lehrbücher haben aber in der neuesten Zeit zwei praktische Schulmänner, Dr. Jacobi, Seminar-Inspector zu Altdorf *), und P. Heuser in Elberfeld **) ein sicherlich noch bei Vielen anklingendes Votum dahin abgegeben, daß „fast alle unsere historischen Lehrbücher für die Jugend nach einer irrigen Ansicht abgefaßt sind, indem sie einen dürren, leblosen Abriß der Geschichte enthalten — eine Folge des verkehrten Bestrebens, mit wenigen Worten dennoch möglichst große Vollständigkeit zu geben (Heuser); indem sie ferner sich zu wenig von der wissenschaftlichen Behand-

*) Vergl. dessen „Grundzüge einer neuen Methode des vaterländischen Geschichtsunterrichts in deutschen Schulen. Nürnberg, 1839. 39 Seiten in Octav.

**) Vergl. die Vorrede zu dessen unten näher besprochenen „Geschichte der merkwürdigsten Staaten alter und neuer Zeit, ethnographisch dargestellt".

lung trennen, zu wenig anschaulich verfahren, sich auch zu sehr im Allgemeinen halten und unser volksthümliches Leben zu wenig unterstützen" (Jacobi S. 7— 11); man kann gleich noch dazu nehmen, daß sie auf die kirchlichen Verhältnisse, welche für christliche Schulen doch in der That nicht nebensächlich sind, meist blutwenig Rücksicht nehmen. (Vergl. unten die Anzeige geschichtlicher Schulschriften.) Ohne auch nur im Mindesten die mehrseitigen Verdienste der vielen achtungswerthen Männer, welche sich dem mühsamen Geschäft gedrängter, übersichtlicher Zusammenstellung der historischen Momente unterzogen haben, undankbar zu verkennen, kann man sich doch das in Gang und Weise ihrer Bücher für den unmittelbaren Unterricht liegende Unpraktische nicht verhehlen. Sie fangen fast alle nach vorausgeschickter Einleitung (Begriff, Quellen, Hülfswissenschaften) ohne Weiteres mit der Schöpfung an und verfolgen die allgemeine historische Entwickelung, durch mehr oder minder — im Ganzen aber immer wenig — ausführliche Andeutungen, bis auf unsere Zeiten, — in einem Gang und einer Weise, welche zwar dem Lehrobjecte, als Wissenschaft, mehrfach entspricht, sich aber nicht eben so gut dem zu belehrenden Individuum anschmiegt. Das Unzutreffende dieses Ganges tritt dann noch mehr hervor, wenn die gegebenen, beschränkenden Schulbildungsverhältnisse gar nicht die Erlernung der Geschichte, als einer zu erzielenden, bestimmten Wissenschaft, sondern nur Bekanntschaft und Vertrautheit mit derselben fordern, als mit einem höchst fruchtbaren Mittel zur Förderung der allgemeinen geistigen Ausbildung, und zur gehörigen Orientirung in den allgemeinen Verhältnissen des äußern und innern Lebens der ganzen Menschheit, wie in den besondern des angestammten Volks.

Der allgemeine, methodische Grundsatz, jüngst von Dr. A. Schmidt i. A. S. noch einmal ausgesprochen, steht aber fest, „daß nämlich die Methode so wenig ausschließlich von der Totalität des Objects, als ausschließlich von der Indi-

vidualität des Subjects, dem jenes nahe gebracht werden soll, auszugehen, sondern daß sie zwischen das Einzelne (den Einzelnen) und das Allgemeine vermittelnd einzutreten hat, und darum von etwas Besonderm, von einem relativen, proportionellen Gesichtspunkte aus, nach und nach erst zu dem Allgemeinen und Absoluten fortschreiten soll. *) Hiernach sollten sich also auch Geschichts-Lehrbuch und Geschichts-Unterricht richten. Auf den Geschichts-Unterricht angewandt, heißt das (nach Heuser): der erste Geschichts-Unterricht muß A. **wenige**, aber **für die Jugend geeignete** Begebenheiten aus dem großen, historischen Magazin herausnehmen, und diese B. **ausführlich** und **anschaulich** darstellen. Darnach C. von **kleinen Ganzen** zu **größern!**

Eigentlich bedarf dies Principien-ABC der geschichtlichen Unterrichts-Methode, dem man nur beistimmen kann, nicht vieler Erläuterung; jedoch dem einen und andern Leser dieser Blätter dürfte noch ein Wort darüber nicht unwillkommen sein, insofern dasselbe speciellere Winke für die unmittelbare Praxis zu geben beabsichtigt.

A. Daß angehenden Geschichtsschülern von jungen Jahren und oft noch jüngeren Verstandeskräften nicht die ganze Hülle und Fülle des geschichtlichen Materials über den Kopf geschüttet werden dürfe, ist an sich sonnenklar. Wer's dennoch thun wollte, würde es erleben müssen, daß die schöne Geschichte nicht in den Kopf hinein-, sondern in Strömen außen daran herabflösse und das muntere, frische Schülergesicht bis zum dummen, dumpfen Hinbrüten, oder bis zur Unachtsamkeit und Theilnahmlosigkeit entstellte. Kleine Kräfte — kleine Lasten! Also wenig! Das Wenige ist zur Erreichung des nächsten Zieles (Weckung des Interesses für Geschichte, Oeffnung der Geistesaugen für des Lebens Lauf und der Men-

*) Es folgt hieraus von selbst, daß diese Methode synthetisch sein müsse.

schen Sinn) nicht bloß nothdürftig ausreichend, sondern vollkommen genug, und allein das Rechte. Die Massen können gar nicht gefaßt und verarbeitet werden; sie schrecken zurück, stumpfen ab, ertödten. Das steht leicht einzusehen; darüber sind wir Alle einig. Aber mit den für die Jugend geeigneten Begebenheiten ist es schon anders; da gehen die Meinungen auseinander. Man will natürlich keine andern, als geeignete Begebenheiten, aber man ist in diesem Punkte über zwei Stücke noch nicht einig: weder über das Bereich, aus welchem der Stoff gewählt werden soll, noch über die Behandlungsweise. — Die Einen wollen für den Anfang ausschließlich biblische Geschichten und flechten aus der allgemeinen Geschichte episodisch höchstens etwa die Erzählung von den Thaten eines großen Mannes (z. B. Cyrus, Alexander d. Gr., Kaiser Augustus u. A.) noch gelegentlich ein. An die biblischen Geschichten knüpfen sie später entweder — um bei Zeitbeschränkung doch immer das nächste, wohlverstandene Interesse christlicher Volksschulen im Auge zu behalten — unmittelbar die Geschichte der christlichen Kirche, ebenfalls in einzelnen Erzählungen, an und verweben consequent auch damit episodisch so viel oder so wenig von dem Leben und den Schicksalen ausgezeichneter Personen und von merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Geschichte, als Zeit, Umstände und eigner Schick und Blick in der Sache unter gegebenen Verhältnissen zulassen. Oder sie knüpfen an die biblischen Geschichten nunmehr Geschichten aus der vaterländischen Geschichte, und nehmen dabei theils geringe, theils gebührende Rücksicht auf das der christlichen Volksjugend wichtig zu erhaltende kirchliche Leben. Entweder begraben sie dessen Kundgebungen unter lauter Kriegsgeschichten und Welthändeln, und das ist das Gewöhnlichere, oder der Eine und der Andere weiß sie mit feinem Tact herauszuerkennen und in dominirende Beziehung zu jenem zu setzen: und das wäre schon verständiger und besser.

Die Andern folgen dem oben angedeuteten Gang der gewöhnlichen Lehrbücher und Leitfäden. Die biblischen Geschichten werden einem besondern, mit dem gesammten Christenthums-Unterricht zusammenhängenden Cursus zugewiesen; übrigens wird gleich die Geschichte der alten heidnischen Culturvölker — unter diesen besonders der Griechen und Römer — in den Vordergrund gestellt. In Gymnasien, wohin die Weise jetzt noch am meisten paßt, wird freilich ein die Gränzen des Volksschulunterrichts überschreitendes, höheres Bildungsziel in Perspective genommen. Dort soll auf diese Weise eine nachmalige Classificität der Bildung früh begründet, und der Blick schon in Zeiten an antike Lebensverhältnisse und Lebensgröße gewöhnt werden. Und wird jene auch später lange nicht von Allen, die so geführt werden, erreicht, ja ist deren Erlangung für solche Schüler, welche bald in's praktische Leben übergehen, auch gar nicht dringend nöthig; so ist doch den Schülern das antike Eldorado in der Ferne gezeigt! Man verspricht sich schmeichelhaft auch vom bloßen Hinblick auf dasselbe noch viel förderſamen Einfluß auf die allgemeine Bildung, obschon letztere dadurch nicht selten eine gegen das Leben schräge Richtung, eine über die spätere Wirkungssphäre hinausragende Zuspitzung und Verfeinerung erhält, welche Andern vielfach unbequem und unleidlich wird.

Es stehen bekannte Stimmen auf dieser Seite, welche zunächst für spätern, höhern Unterricht diese Ansicht vertreten. Prof. Herbart*) sagt („Umriß pädagogischer Vorlesungen"): „Der Haupttheil des Geschichts-Unterrichts, für die frühere Jugend, bleibt immer die griechische und römische Geschichte." Er nennt es angemessen, einige unanstößige, anmuthige Homerische Mythen voranzuschicken und auch in der römischen Geschichte die mythischen Anfänge im ersten Unterricht

*) Herbart gehört seit wenigen Tagen (13. August 1841) nicht mehr der Erde an.

beizubehalten; doch legt er natürlich keinen besondern Ton auf das Mythische, viel weniger, daß er dafür stimmte, es gar mit auswendig lernen zu lassen. — Prof. Brzoska („Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf den Universitäten") meint: „Ist die Entwickelung des einzelnen Menschen analog der Entwickelung des Menschengeschlechts, so ist das Alterthum der Theil, womit wir die Bildung zu beginnen haben." Und indem er die Geschichte für das zweite, vorzüglichste Element zur Erziehung des Menschengeschlechts erklärt, will er die Geschichte der Griechen besonders bildend finden, indem darin die menschliche Natur originell, frei und allseitig entwickelt angeschaut werden könne. Gegen diejenigen, welche in der zufälligen Umgebung des Einzelnen die nächsten Anknüpfungspunkte suchen, bemerkt er, daß die Hauptaufgabe der Geschichte sei, Vielseitigkeit des Interesses zu begründen, und daß die Menschheit in ihrer Ganzheit dem Menschen viel näher liege, als alle übrigen Zufälligkeiten. — In ähnlicher Weise auch Prof. Benecke. —

Unläugbar: diese Vorschläge sind in ihrer Weise und für ihren Zweck gar so verwerflich nicht; sie zwecken auf die wünschenswerthe Befriedigung eines primären Bildungsbedürfnisses ab, welches zu einer späteren, vielseitigeren und vertrauteren Beschäftigung mit dem classischen Alterthum in engster Beziehung stehen soll. Aber für die gewöhnlichen Bürger- oder gar für die Volksschulen, in denen man doch jetzt hie und da noch irrig gleichen Gang einschlägt, waltet dies Bedürfniß nicht ob. Wollte man es aber künstlich hervorrufen, so möchte die Gefahr entstehen, daß die ganze Idee und Tendenz dieser Schulen verschoben würde. Oberlehrer Deinhardt („Der Gymnasial-Unterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit") äußert, mit Beziehung auf Gymnasial-Verhältnisse, darüber: „Die Wahrheit in ihrer unendlichen Fülle und reinen Klarheit ist nicht bei den Alten zu finden. Es sind einzelne Fingerzeige, einzelne Funken, aber nicht die

volle Offenbarung. Die reine, volle, unendliche Wahrheit hat sich in Christo geoffenbaret. Und die christliche Idee muß, trotz des Werths des Alterthums, seiner Schönheit und Zweckmäßigkeit, doch die Seele unserer Schulen sein und bleiben." Wenn er das für Gelehrten-Schulen geltend macht, wie viel mehr gilt es für Volksschulen! Aehnlich Prof. Klumpp („Die klassischen Studien vom Standpunkte des Evangeliums"): „Man muß nicht vorzugsweise in christlichen Schulen (zumal Volksschulen) das Heidenthum betrachten wollen, um dadurch Herz und Charakter zu bilden; sonst heißt's auch hier: Jerem. 2, 13: Mich, die lebendige Quelle, verlassen sie, und machen sich hier und da ausgehauene Brunnen, die doch löcherig sind und kein Wasser geben." Und Dr. Eyth („Klassiker und Bibel in den niedern Gelehrtenschulen"): „Ja, wenn die klassische Vergangenheit das äußere Gewand, das Christenthum aber, das über gestern und heute da steht in seiner ewigen Kraft und Herrlichkeit, den Geist verleihen würde; dann würde allerdings der früheren Jugend mehr als bloß Bruchstück gegeben werden." Es kommt aber in der Praxis selbst in Gymnasien meistens nicht dazu, weil dabei nicht geringe Schwierigkeiten im Wege stehen, geschweige in Bürger- und Volksschulen; und es ist zehnmal räthlicher und nöthiger, daß die gewöhnlichen Schulen in der ihnen entsprechenden Sphäre gelassen werden. Schlosser wird darum wohl Recht behalten, wenn er der Meinung ist, daß für solche Schulen nicht die classischen, sondern die kirchengeschichtlichen und vaterländischen Principien die Wahl des geschichtlichen Stoffs bedingen müssen. Wenn die alte, classische Zeit in kurzem, nur einleitendem Ueberblick vorangeschickt würde, so verträge sich das mit dieser Idee über die Stoffwahl noch am ehesten.

Aus dem Gesagten wolle Niemand folgern, daß das Alterthum überhaupt verwerflich und keiner nähern Betrachtung in Schulen würdig sei. Die classische Welt hat ihre Poesie

auf Mitteilung, daß die deutschen Truppen auf dem Marsche nach Belgien seien, antwortete der König, daß er diesen Weg nicht gestatten könne, daß sie, wenn sie kämen, als Feinde kämen und daß er sich mit Gewalt widersetzen werde. Am 4. August 1914 erklärte der König vor beiden Häusern des Parlaments, daß Belgien seine Unabhängigkeit verteidigen werde, und dankte Frankreich, England und Deutschland für ihre Zusicherungen, die Neutralität Belgiens zu achten. Am 5. August 1914 wurde Belgien von deutschen Truppen überschritten. Am 6. August 1914 wurde Lüttich von deutschen Truppen besetzt und am 7. August 1914 wurde Belgien von deutschen Truppen besetzt.

Am 8. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 9. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 10. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 11. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 12. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 13. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 14. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 15. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 16. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 17. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 18. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 19. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 20. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 21. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 22. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 23. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 24. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 25. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 26. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 27. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 28. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 29. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 30. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt. Am 31. August 1914 wurde Belgien durch Gesetz zum Kriegsgebiet erklärt.

wägt und beurtheilt, so weit sein Verstand nur immer reichen will, Recht und Unrecht, Tugend und Laster, Schonung und Gewaltthat. Er erwirbt dabei unversehens Blick in gewaltig auftretende Lebenserscheinungen, gewinnt auch Muth und Kraft, geistige Selbstständigkeit und Elasticität. Das hat unläugbar seinen wohl anzuerkennenden Werth, zumal, wenn der Lehrer auf seiner Hut ist, der Einnistelung unreiner Motive und dem nahe liegenden, unlautern Wohlgefallen an Unglücksfällen und Niederlagen vorzubeugen, welche als Folge früherer Gewaltthätigkeit erscheinen, und leicht die mildern Sitten und den mildern Sinn abzustumpfen drohen. — Aber der ausschließlichen oder auch nur überwiegenden Behandlung von Kriegshändeln kann damit nicht das Wort geredet sein. Das Vergnügen allein, das Schüler im Unterricht finden, kann ja einem verständigen Lehrer nicht entscheidend maaßgebend sein; auch im vorliegenden Falle nicht. Ja die Erfahrung wird Jeden überzeugen, daß es weiser ist, mit der Darlegung jener krampfhaften Bewegungen der Völker recht sparsam umzugehen, weil lauter primär gewaltig Spannendes secundär doppelt erschlafft. (Vergl. Rhein. Bl. XXII, S. 141 ff.)

Zweitens. (Heuser:) „Was zur Erhebung und Veredlung des Gemüths dienen kann, das muß hervorgehoben werden.“ Das ist weder dahin zu mißverstehen, daß Verabscheuungswürdiges übergangen werden solle, („man male es aber nicht speciell aus; was gesagt wird, muß wahr sein, aber es braucht nicht Alles gesagt zu werden, was wahr ist,“) — noch dahin, daß alle möglichen Gelegenheiten aufgegriffen werden sollen, um allerlei langweilige, moralisirende Reflexionen und sentimentale Tiraden an den Mann zu bringen, worin ungewandte, tactlose Lehrer unerschöpflich zu sein pflegen. Nein, nichts ist unausstehlicher, das sinnige Gemüth lähmender, als dies; und nirgend gehört Göthe's Rath, „sich nicht auszusprechen, nicht Alles zu sagen,“ besser hin, als hieher. Mancher, der in seiner Jugend so tractirt wurde, kann den

Widerwillen darüber noch nicht vergessen, wenn er graue Haare auf dem Kopfe hat. „Wo die That nicht spricht (nicht wirkt), da wird das Wort wenig helfen.“ Die für das Edle und Erhabene sprechenden Begebenheiten, und die ausgezeichneten Persönlichkeiten, in denen außerordentliche Kraft mit Genialität, ein beharrliches, erfolgreiches Streben nach erhabenen, großartigen Zwecken vereint ist mit edler, anspruchloser Einfachheit, — Menschen, „in denen — wie Prof. Hase in der Vorrede zu Krüger's „Heinrich Grégoire“ sagt, — ihr Zeitalter, oder eine bestimmte Richtung desselben gleichsam persönlich geworden ist, so daß ihr Leben einen repräsentativen Charakter hat und der Nachwelt die klarste Anschauung vergangener Zeiten gewährt, deren Gipfel sie waren“ *): — das sind eben die rechten, für die Jugend geeigneten historischen Pensa. Und deren giebt es genug in unserer vaterländischen Geschichte und noch mehr auf dem Gebiet der Kirchengeschichte. Freilich wollen sie auch, nach der richtigen Forderung des Schulraths Dr. Weiß („Erfahrungen und Rathschläge“) gemüthvoll und mit würdigender richtiger Beziehung auf's Christenthum behandelt sein; das bleibt der Angelpunkt aller Volksschulbildung.

So viel über das A.; nun zum B.: die eben genannten Pensa sollen ausführlich und anschaulich behandelt werden.

B. Ausführlich. Major Benicken („über Volkserziehung“), nach dessen Meinung die historischen Wissenschaften die Grundlagen für das Erkennen der Bedeutung des individuellen und allgemeinen, moralischen und politischen Lebens darbieten, und das Treiben und Streben der Menschheit in bestimmt abgegränzten Räumen und Zeiten etwas Großes, für alle Zeiten und Räume Hochwichtiges bleibt, so daß ihm die Geschichte, nächst der Religion, die allgemeinste Basis

---

*) „Die Geschichte ist das Anschauungsfeld des christlichen Lebens.“ (Zahn.)

für geistige und sittliche Bildung ist, — sagt einmal ganz allgemein gegen diese Ausführlichkeit: „In der Schule selbst kann und soll, neben der Grundlage, nur der Ueberblick des Ganzen, die Natur und Richtung der Hauptverzweigungen, das gegenseitige Verhältniß der Stütz- und Anknüpfungspunkte gegeben und anschaulich gemacht werden.“ Er fürchtet nämlich ungemessene Ausdehnung des historischen Stoffs und Ueberschreitung der Gränzen des unmittelbaren Unterrichts, so daß die Belebung und harmonische Entwickelung der geistigen Kräfte überhaupt in solchem Maaße vernachlässigt bleibe, daß der bei Weitem größere Theil dessen, was gelehrt wurde, spurlos und nutzlos verfliege. Deßhalb räth er, den Schüler anzuhalten und anzuregen, daß er selbstthätig, aus passenden Werken, Material zur Ausfüllung des im Unterricht gebotenen Fachwerks auswähle. — Das ist auf der einen Seite zu wenig, auf der andern zu viel verlangt. Jene Befürchtung kann mit Beziehung auf hie und da etwa faktisch bestehende Verhältnisse sehr gerecht sein, jedoch wie zur Zeit die Sache in gewöhnlichen Schulen liegt, so ist's, wo fast nur verständige Leitung obwaltet, wenigstens mit ungebührlichen Uebergriffen des eigentlichen historischen Stoffs noch nicht zu besorglich. Freilich wird des historischen Stoffs (dies Wort in allgemeinster Bedeutung genommen) in diesen Schulen viel behandelt, und das kann auch gar nicht anders sein; aber die eigentliche Geschichte ist meist mit mehr als stiefmütterlicher Kargheit bedacht. Sollte die etwa gewährte Zeit gar nur zu Ueberblicken benutzt werden, so wäre damit wenig gedient. Praktische Schulkenner und Schulmänner sind dagegen, rücksichtlich jener begehrten Ausführlichkeit, gewiß einhellig beistimmender Meinung. Sie verwerfen weder Grundlage noch Ueberblick, wovon Major Benicken spricht; aber erstere verweben sie jedesmal gleich in die Geschichte selbst, letztere stellen sie, in richtigem Tactgefühl, als Rückblick, erst an den Schluß wichtiger Abschnitte. Schon daß

sie den Geschichten und nicht der Geschichte für beschränktere Schulverhältnisse das Wort reden, ist Zeugniß dafür, daß sie Ausführlichkeit im Einzelnen — obschon graduell verschieden — für unbedingt nothwendig halten, und lieber die eine oder andere Geschichte aufgeben, um nur Zeit und Raum für andere, noch wichtigere zu behalten. Es ist auch ohne Frage für die Schüler fruchtbarer, ein möglichst vollständiges Bild von dem Leben einer historischen Person oder Begebenheit anzuschauen, als sich durch aphoristisches Knochenwerk durchzuarbeiten; — nicht zu gedenken, daß es zugleich leichter ist, worauf hierbei auch viel mit ankommt. Durch ausführliches, specielles Eingehen in die verschiedenen ergiebigen Nüancen eines großartigen Charakters, durch in's Einzelne herabsteigendes Eindringen in die verschiedenen Chancen einer vielgestaltigen Begebenheit, einer Katastrophe, wird die Sache selbst erst vor der Seele des Schülers lebendig. Sie weckt, fesselt und steigert nun erst sein Interesse und regt in ihm den nöthigen Zersetzungsprozeß des Geistes an, wodurch die Bildungselemente ausgeschieden werden, um derenwillen er der ganzen Procedur des Unterrichtens und des Lernens unterworfen wird. Je specieller und lebendiger, desto interessanter, den Schüler einnehmender, seine ganze Kraft beschäftigender. Darum also ausführlich."

Ferner anschaulich. — Hic Rhodus! — Zwar erscheint die Sache leicht, macht sich auch wirklich bei dem, der's versteht, so simpel, wie von selbst, daß, wer keinen Verstand von der Sache hat, und jenem zuhört, Alles so natürlich und naheliegend findet, als könne es Niemand verfehlen. Aber ehe man mit sich so weit gedeiht, daß Alles simpel wie von selbst sich macht, daß der Gegenstand richtig und würdig heraus-, und der Schüler mit Erfolg und Begeisterung in denselben hineinkommt, hat es oft gute Wege. Man muß lange versuchen, sich sehr achtsam Schildwache stehen, um sich

auf allen Anfänger-Verkehrtheiten zu ertappen (z. B. auf tief gelehrt klingendem Bombast an sich leeren Wortschwalls, auf der so heillos beliebten Unendlichkeit und Unerschöpflichkeit im Vortrag, auf förmlicher, eigenmächtiger Fabrikation der Geschichte — durch Hineintragung selbsterfundener Anlässe, Zusammenhänge und Folgen —, auf ungehörigen Sarkasmen und Witzblitzen, die auf Knalleffecte berechnet sind, wobei aber die einfache Wahrheit verzerrt wird, u. dgl. m.); ja man kann alt darüber werden, ehe man die Geschichte so meisterhaft erzählt, wie sie es verdient. Nur geborne Meister sind auszunehmen. In's Gelag ein Langes und Breites hineinerzählen, heut' dies, morgen das, immer etwas Anderes, bei derselben Sache aus dem Hundertsten in's Tausendste gerathen, — eine fast nothwendige Folge unterbliebener Präparation —: das wird hoffentlich Niemand verwechseln mit verständigem, bildendem Geschichtsunterricht. Ein tüchtiger zweckmäßiger Geschichtsunterricht fordert in Rücksicht auf die Anschaulichkeit mindestens Dreierlei: 1) eine wohlüberlegte, den Schülerverhältnissen entsprechende Anordnung und Behandlung des Stoffs (ideell, formell, materiell); 2) eine bei der nöthigen Lebensfrische der Darstellung (Schilderung) unentbehrliche, innerliche Beherrschung des Stoffs; 3) eine vielseitige, sinnliche und geistige Unterstützung dieser Darstellung zur tieferen Einprägung des Behandelten. — Gehen wir hier etwas näher in die Sache ein.

1. a) In Beziehung auf die leitende Idee, bei der Anordnung des den Schülerverhältnissen entsprechenden Stoffs, sei noch einmal an das von Dr. A. Schmidt (a. a. O.) zwar zunächst für Gymnasien Gesagte, aber mit Beschränkung auch in andern Schulverhältnissen zu Benutzende, erinnert. (Strebsame Lehrer werden ja nicht ungern nach vorn und oben blicken.) Er stellt drei Hauptkategorien auf, welche der Schüler gradatim zu durchschreiten hat: die des Stau-

nens, die der Bewunderung und die der Wißbegier *), analog dem Standpunkte der untern, mittlern und höhern Klaſſen. Danach ſei der Unterricht, wenn das erforderliche Intereſſe geweckt und befriedigt werden ſoll, zu bemeſſen. Deßhalb zu Anfang: materiell imponirende, ſtaunenswerthe Einzelnheiten (Impoſantes, Wunderbares); dann geiſtig imponirende, ſtaunenswerthe Zuſammenhänge. Weiter: das Großartige, Erhabene, vom materiell Bewundernswerthen zum geiſtig Bewundernswerthen aufſteigend, erſt in ſcharf markirenden Aperçüs, welche die Hauptmomente kräftig, die Uebergänge leiſe angeben (Umriſſe en gros); dann detaillirtere Ausführungen einzelner Hauptmomente, Maſſen, Gruppen oder Perioden. Zuletzt objective Ueberlieferung des Details, des factiſch Wiſſenswerthen, und Erfaſſung der Weltgeſchichte auch in ihrem geiſtigen Conner. — So Schmidt. Man ſieht wohl, das greift über die Gränzen unſerer Schulverhältniſſe hinaus; doch was letztere in extenso nicht verſtatten, verbieten ſie noch nicht ganz in nuce, und darum läßt ſich aus obigen Andeutungen viel Gutes lernen. Was und wie? das iſt am Beſten aus der directeſten Praxis zu abſtrahiren.

b) Die materielle Vertheilung des Stoffes fördert ebenfalls die Anſchaulichkeit und Ueberſichtlichkeit des Unterrichts. Sind die gut gewählten Penſa, nach der Zeit zu bemeſſen, auch gehörig zurecht gelegt, auf Curſe vertheilt, bereitet das eine das andere vor, verwirrt ſich nichts, und iſt nach Möglichkeit eine ſolche, auf innere Verwandtſchaft begründete Zuſammenſtellung bewirkt, daß die Hauptſachen — ſo zu ſagen — gallerieartig ſich an einander reihen, indeß das verwandte Nebenſächliche gebührend auch äußerlich mehr zurücktritt: ſo kommt das unläugbar der ganzen Auffaſſung des Schülers unvermerkt weſentlich zu Hülfe.

*) Es bleibe hier unerörtert, ob, allgemein gedacht, dieſe drei ganz ausreichen. Für unſern Zweck genügen ſie.

c) Die formelle Anordnung des Stoffs hängt schon innig mit dessen Behandlung, mit dem praktischen Unterricht selbst zusammen, und es fragt sich da: soll sie für bloß chronologischen, oder ethnographischen, oder synchronistischen Geschichtsunterricht berechnet sein; und wie steht es nebenein noch mit der Synthesis, Analysis und Pragmatik? Doch nein: so stellt sich bei verständiger Ueberlegung die Sache schon gar nicht mehr. Wenn man nicht die buntesten Kreuz- und Quersprünge machen will, so muß man nothwendig chronologisch gehen; man durchwandere das Geschichtsfeld von Adam bis auf unsere Zeit, oder umgekehrt, rückwärts schreitend (s. unten). Die Anwendung des ethnographischen oder des synchronistischen Verfahrens hängt großentheils mit von dem Wesen des anzugreifenden, historischen Pensums und dem Grade der Vorbildung der Schüler ab. Das pragmatische Verfahren aber, wobei der verborgene Causalnexus der Begebenheiten erschlossen, das oft wundersam verschlungene Geflecht von Ideen und Plänen, von Förderungen und Hemmnissen, von Wirkungen und Folgen entwirrt werden muß; und das analytische, bei welchem von allgemeinen Gesichtspunkten aus die Kette der Begebenheiten gewürdigt und gewissermaßen a priori construirt werden soll: beide übersteigen selbstredend unsere Schüler- und die meisten Lehrerkräfte. Wo wollte das hinaus! — Folglich bleibt weiter nichts übrig, als das synthetische Verfahren und eine demselben entsprechende, formelle Stoffanordnung. Der Synthesis fügt sich aber sowohl das ethnographische, als das synchronistische Verfahren. Im Wesen der synthetischen Methode liegt es nun, mit dem Einfachen, Leichten, Nahen (gemüthlich-, räumlich-, zeitlich-Nahen), Concreten zu beginnen und dem Schüler im Verlauf seiner Lehrzeit durch einen stetigen Zersetzungsproceß allmälig und unmerklich einem höhern Bildungsstandpunkte anzunähern und schließlich auf denselben zu erheben, indem man jederzeit zu den Aus-

führungen, welche der untern Stufe adäquat sind, regelmäßig Andeutungen von dem hinzufügt, was in seiner Ausführung der nächsthöheren Stufe angemessen ist. Diesem Verfahren entspricht, in Beziehung auf formelle Stoffanordnung für den ersten Geschichtsunterricht, — und über dessen Gränzen werden schwerlich viele von den hier gemeinten Schulen kommen —, am Vollkommensten das biographische Princip. Schulrath D. Schulz („Schulblatt 1838") will, daß verständige Volksschullehrer sich darauf beschränken, die Biographieen der bedeutendsten, welthistorischen Personen mitzutheilen, ein chronologisches Fachwerk einzuüben, und die wichtigsten Weltbegebenheiten zu erzählen und wieder abzufragen. Und Superintendent Handel sagt auch einmal ganz passend (Schulbote III. 14. 15. B.): „Sei es Vaterlands- oder deutsche, oder Völkergeschichte, — unsern Volksschulen kommt es, je niedriger sie stehen, desto weniger auf viele Namen und Zahlen, oder auf einen aneinanderhängenden Faden an, an welchen sich die Begebenheiten der Zeitfolge nach anreihen; hier wollen wir Sachen, Charaktere, Lebensbilder, Gotteswerk, Spiegel, worin die Kinder Gott, sich selbst, die Welt und das Leben anschauen, Geist und Herz bilden sollen."

Wie nun aber diesen Stoff im praktischen Unterricht selbst verarbeiten? — Ob durch Vorerzählen, Wiedererzählenlassen, Abfragen, oder anders: das bleibe jetzt dahingestellt, da Dr. Jacobi's (s. oben seine Schrift) neuerliche Ventilirung eines von einem Andern früher schon gemachten praktischen Vorschlags kürzlich hier angeknüpft werden soll. Die Sache ist diese: J. A. Dennstedt (1834) und später Director Dr. Fr. Kapp brachten eine regressive (rückschreitende und rückfragende) Geschichtsmethode zur Sprache und bemüheten sich, derselben Eingang zu verschaffen. Es sollte mit der neuesten Zeit begonnen, und durch fortwährendes Nachfragen nach dem Woher das und Warum das? im Strome des historischen Lebens zu Berg gesteuert werden,

bis an den Quellpunkt. *) — Man hat nicht viel von der Verbreitung dieſes methodiſchen Verfahrens vernommen, und obgleich damals Dennſtedt auch ſchrieb: „Wer aber anders lehret und glaubet, der entheiligt unter uns den Namen — der Geſchichte, und ſtellt ſie auf den Kopf“ — ſo ſcheint es doch, als ſei weithin die Sache ſo frappant-conträr erſchienen, daß man ihr nicht getraut hat. Dr. Jacobi kommt nun wieder darauf zurück; für Gewerbsſchulen und die obern Klaſſen gehobener Volksſchulen erſcheint ſie ihm aus praktiſcher Erfahrung als die beſte. Er beſchränkt ſich — weil doch kaum in den günſtigſten Fällen zu etwas Mehrerem Zeit bleibt — ausſchließlich auf die vaterländiſche (deutſche) Geſchichte, und ſchlägt da zuvörderſt eine andere Eintheilung vor, nämlich in drei Volksalter: I. Vom Auftreten der Germanen bis zur Gründung eines beſondern deutſchen Reichs, 113 v. Chr. bis 843 n. Chr.; II. von der Gründung dieſes Reichs bis zu deſſen Auflöſung 843 — 1806; III. von jener Auflöſung bis zu einem künftigen, Deutſchland umgeſtaltenden Ereigniß 1806 — x. —

Das erſte Volksalter zerfällt er durch einen Einſchnitt bei dem J. 476 in zwei Perioden, das zweite durch Einſchnitte bei den Jahren 1037 (Erblichwerdung der großen Lehen), 1137 (deßgl. der kleinen Lehen), 1437 (deßgl. des deutſchen Kaiſerthrones ſelbſt) in vier Perioden; das dritte bildet nur eine Periode. — Es iſt wahr, dieſe Einſchnitte haben äußerlich manches Bequeme, da ſie leicht behaltbar ſind, ſie genügen; aber offen geſtanden, uns ſcheint keine Nothwendigkeit der Abweichung von der gewöhnlichen Eintheilung vorhanden. Die neu gebotenen Zahlen haben etwas nicht, was die alten hergebrachten haben. Während das Jahr 843 wirklich noch einen welthiſtoriſchen Wendepunkt bildet, ſchließen die andern neuen Zahlen nicht ſowohl einen typiſchen Cha-

*) Kapp wanderte dann noch einmal von Anbeginn, in chronologiſcher Ordnung bis auf die neueſte Zeit herab.

rakter, ein kleines Ganze in dem großen ganzen Volksleben, sondern nur eine Modification der Staatsverfassung ab, was an sich zwar nicht gleichgültig ist, aber für angehende Schüler nicht schwer genug wiegt. Wird eingewandt, daß dies nicht schade, so kann man wiederum dagegen sagen, der Schade sei ebenfalls nur imaginär, den es haben soll, wenn man ruhig bei der doch gar nicht zufällig gerade so festgestellten alten Eintheilung verbleibt. —

Dr. Jacobi macht's nun so: Nachdem eine kurze, geographisch statistische Einleitung vorangeschickt, und darin Deutschlands gegenwärtige Beschaffenheit, Länderbestand und Regierungsform gezeigt ist, heißt es weiter: „So ist's also. Wollt ihr wissen, wann und wie es geworden ist, so muß ich euch sagen, daß 1814 und 1815 die Fürsten die gegenwärtige Ländereintheilung festsetzten. Zehn Jahre früher war es ganz anders, nämlich so und so (s. Karte mit den zehn alten Reichskreisen); und diese Gestalt hatte es fast 1000 Jahre lang. Aber 1789, da da ... u. s. w. u. s. w. ging's so schlimm her, daß Franz 1806 die Würde eines deutschen Kaisers niederlegte." Nun knüpft sich an solche orientirende Andeutungen die Darstellung der wichtigsten Ereignisse von 1806 — 1815. Mit 1815 würde das nächste Volksalter abgeschlossen, und nur noch der hie und da vorgekommene Herrscherwechsel nach dieser Zeit angegeben. — Darauf heißt es weiter: „Ihr habt nun das, das, das jetzt erfahren; seid ihr begierig, in noch frühere Zeit zurückzugehen, so will ich euch gleich 300 Jahre zurückführen, und von der Zeit an die wichtigsten Schicksale Deutschlands schildern, wo u. s. w. u. s. w. Das geschah 1437." Wieder die Karte vor, und daran fleißig festgehalten. Und nun folgen ebenfalls wieder Biographien und Monographien, wie es von 1806 — 1815 gemacht wurde. — So geht's gradatim, mit stehender Wiederholung der vorigen Abschnitte erst bis 1137, 1037 und bis 843; und endlich bis 476 n. Chr. und 113 v. Chr. zurück. — Fehlt's

im schlimmsten Falle an Zeit, nun so verkümmert der allenfalls am leichtesten vom Schüler zu verschmerzende Anfang; aber dieser hat doch die Hauptsachen kennen gelernt. Dazu, sagt Dr. Jacobi, ist man vom Nahen ausgegangen, und hat das Ferne daran geknüpft; man hat die Erscheinungen den Principien vorausgeschickt, hat einen klaren Begriff von Zeit vermittelt, dem Zahlenwerk für den Anfänger mehr Bedeutung gegeben, seine Behaltbarkeit erleichtert und den Unterricht anziehender und praktischer (volksthümlicher) gemacht. — So Dr. Jacobi. — Man muß es ihm danken, daß er so frisch, aus seiner Erfahrung heraus, jenes Novum noch einmal zur Sprache bringt, und man kann im Interesse der immer mehr zu läuternden, den gehobenen Volksschulen anzupassenden Unterrichtsmethode in der Geschichte nur angelegentlich wünschen, daß diese Weise von noch recht vielen Andern versucht werde, um durch die Praxis die dabei aufstoßenden Schwierigkeiten so wie die Erfolge kennen, richtiger würdigen und gegen die gewöhnliche Weise abwägen zu lernen. Schreiber dieses hat bereits, ehe er von der Jacobischen Schrift Kenntniß hatte, auch einen solchen regressiven Geschichtscursus in einer Knabenklasse versuchsweise durchgearbeitet, und dann den chronologischen Verlauf der Begebenheiten daran geknüpft; es sind ihm die Erfolge keineswegs unbefriedigend erschienen *), so daß er nicht geringe Lust hat, künftig analog zu verfahren. Doch zurück, und weiter zu der, bei nöthiger Lebensfrische der Darstellung (Schilderung) unentbehrlichen innern Beherrschung des Stoffs.

---

*) Seminardirector Vormbaum in Petershagen erzählt die preußisch-brandenburgische Geschichte auch rückwärts, in anmuthiger Weise.

Macht es nicht jeder Vater so? Erst lernt der Sohn die Gegenwart kennen, der Vater erzählt ihm von seiner eigenen Jugend, später vom Großvater u. s. w. Ich wüßte in der That keine bessere Vorbereitung auf die eigentliche Geschichte.

A. D.

2. Daß der Lehrer seinen Gegenstand in der Gewalt habe, das ist allemal nothwendig, wenn er damit etwas Ordentliches in der Schule ausrichten will. Der Sprachlehrer muß die Sprache, der Rechenlehrer seine Zahlen in seiner Gewalt haben, — der Geschichtslehrer die Geschichte. Letzterer muß mit gleicher Leichtigkeit die Reihe der Begebenheiten, der Personen, der Jahreszahlen u. dgl. vorwärts, rückwärts, seitwärts durchlaufen können, muß klare und deutliche Begriffe von Volksleben, Ständen, Verfassungen, Einrichtungen, Culturstufen u. dgl. erworben haben, muß mit den Weisen und Bedingungen durchdacht-bekannt sein, wie er diese den Schülern beibringen und gegenwärtig erhalten kann; — er muß die geheimen Fäden des Lebens, das mannichfaltige Interesse der Thatsachen und der persönlichen Einflüsse zu erkennen, das Bedeutsame zu betonen und hervorzuheben, das Untergeordnete richtig zu rangiren wissen, und namentlich die Kunst verstehen, wie Herbart sagt, in der Erzählung Seiten- und Rückblicke zu veranlassen, ohne die Richtung zu verlieren, durch Beschreibungen hier, Schilderungen dort die Hörer zu bewegen, und doch selbst Umsicht und Besonnenheit zu behalten. Man sieht, es ist nicht gerade wenig, was zur Beherrschung des Stoffs gehört, und man lernt es glauben, daß die Zahl der tüchtigen Geschichtslehrer — zumal der jugendlichen — merklich kleiner sein möge, als die Zahl derer, welche im Lande Geschichte lehren. Es will in der That jene Gewalt erst mit der Zeit errungen sein. Bloße Beschäftigung mit den im Unterricht zum Grunde gelegten Compendien, oder zufälliges Durchlesen des einen und andern ausführlichen Bruchstücks bringt noch nicht an's Ziel; sondern da muß zur Durcharbeitung tüchtiger Geschichtswerke nach chronologischer Folge, noch eine zweite nach ethnographischer, und zuletzt noch eine dritte nach synchronistischer Folge hinzukommen, am Besten immer mit der Feder in der Hand. Ferner kann das bloße äußerliche Gewand der Thatsachen nicht

genügen; man muß nach Grund und Urſache, nach den Umſtänden, welche auf den Verlauf entſcheidend influirt haben, nach der Idee der Hauptſache und namentlich nach deren geiſtiger und ſittlicher Wirkung fragen und forſchen. Unſere tüchtigen Geſchichtsſchreiber haben dafür geſorgt, daß man nicht vergeblich fragt. Dadurch gelangt man zu der Beherrſchung des Stoffs, welche das richtige Tacttreffen an jeder Stelle vermittelt, und welche darum in gewiſſem Maaße keinem Geſchichte Lehrenden erlaſſen werden kann, obſchon es der Profeſſor der Geſchichte darin dem Volksſchullehrer von Rechtswegen zuvorthun ſoll.

Endlich 3. vielſeitige ſinnliche und geiſtige Unterſtützung der Darſtellung. — Vor allen Dingen gehört dazu (a) der Ausdruck im mündlichen Vortrage, die Sprache in der Erzählung ſelbſt. „Weder großen, kunſtvollen Periodenbau, noch tändelnde, bilderreiche, breite, ermüdende Erzählung" (Heuſer); weder gedrängt, trocken und abſtract, wie neuere Hiſtoriker, noch ſentimental und witzig" (Herbart), noch raiſonnirend: ſondern „größte Einfachheit, Natürlichkeit, Lebendigkeit, Leichtverſtändlichkeit". „Sichere Muſter ſind in dieſer Beziehung die alten Geſchichtsſchreiber, z. B. Herodot, deſſen Erzählungen Lehrer immerhin in möglichſt treuer, fließender Ueberſetzung förmlich memoriren möchten. Die Weiſe der Alten, ihre Anſichten und Motive in den Mund der Hauptperſonen zu legen, iſt möglichſt feſtzuhalten" (Herbart a. a. O.). Aehnlich äußert ſich Schulrath O. Schulz (a. a. O.): „Die Schilderung einzelner Scenen aus dem Leben eines Volks iſt anſchaulicher, als die allgemeine Schilderung ſeiner Sitten und Gebräuche; die dramatiſche Darſtellung anſchaulicher, als die nackte Erzählung; die directe Rede anſchaulicher, als die bloße Anführung des Inhalts. Ein verſtändiger Lehrer wird dies namentlich im Unterricht in der Geſchichte zu berückſichtigen wiſſen. Er wird von dem Wankelmuth der Athenienſer, von der ſtrengen

Zucht der Spartaner, von der Vaterlandsliebe der alten Römer nicht in allgemeinen Ausdrücken sprechen, sondern bestimmte Beispiele ausführen, aus denen sich der Charakter jener Völker erkennen läßt; er wird die Hauptperson bei jeder Begebenheit, so viel als nur möglich, handelnd und redend darstellen; er wird großartige Aeußerungen geschichtlich merkwürdiger Männer nicht bloß erzählend anführen, sondern sie in ihrer ursprünglichen Form, mit allen Nebenumständen vergegenwärtigen."

Es hängt hiermit auch das von Zeit zu Zeit einzuschaltende, wörtliche Vorlesen gut gewählter, schöner Parthien aus geeigneten trefflichen Geschichtsschriften zusammen, das dem Unterrichte einen ungemeinen Reiz verleiht. Besonders findet dies auf Proben der Poesie aus verschiedenen Altern (oder doch auf diese bezüglich) Anwendung, wenn dergleichen auch nur in weiten Distanzen die Regungen des Menschengeistes zu erkennen geben; und diese Weise ist für Culturgeschichte unvergleichlich fruchtbarer, als die oft vorkommende, todte, registermäßige Aufzählung von Namen berühmter Geister und ihrer Werke.

Ferner (b) gehören dazu öftere Ruhepunkte zur Unterstützung gehöriger Besinnung und Vertiefung; fleißige, vervollständigende Wiederholungen, zur Steuer des discere in futuram oblivionem, und feste Einprägung gewisser Hauptsachen und Hauptzahlen — welche allenfalls auf der Stelle groß und deutlich an die Wandtafel zu schreiben sind — bis zur Unauslöschlichkeit, zum sichern, immer zu Gebote stehenden Anhalt.

Ferner (c) fruchtbare Benutzung äußerer Versinnlichungs-Hülfsmittel: historischer Charten, um den Wechsel des Länderbestands anschauen zu können; Zeittafeln (vorhandener und selbst zu fertigender — nach Schlosser's be-

kannter Angabe) *); Abbildungen von geschichtlichen Scenen, merkwürdigen Oertlichkeiten, Denkmälern, Personen, Münzen u. dgl. m. „Wo das fehlt, wird viel Zeit und viel gute Laune verdorben."

Endlich (d) wenn Kraft und Zeit da ist, schriftliche Bearbeitung einzelner prägnanter historischer Parthien von Seiten der Schüler (Monographien, Biographien), Fußwanderungen nach historisch-merkwürdigen Orten hin u. dgl. m. **) Den Besuch des Theaters, bei Aufführung von Schaustücken, welchen weltgeschichtliche Motive unterliegen, können wir, auch wenn der Inhalt sehr ernst wäre, aus gewichtigen Gründen durchaus nicht empfehlen. ***) Mehr nicht über B. Und nun zuletzt nur noch ganz kurz ein Wort über das C.: von kleinen Ganzen zu größern.

C. Wohl zu merken, Ganze sollen es immer sein, die behandelt werden. Die Weise, für welche Hübner in seinen vielfach nachgeahmten „biblischen Historien" Bahn gebrochen hat, ist in dieser Beziehung die beste, da sie der kindlichen Fassungskraft entspricht. Solche Pensa, wie dort, sind zu überschauen, man kommt damit in abzumessender Zeit immer zu einem Schluß, dadurch entsteht ein frisch erhaltender Wechsel, das Frühere kann in großen markirenden Zügen leicht repetirt werden: kurz, der ganze geschichtliche Unterricht erhält eine lebendige Gliederung. Das ist nothwendig, weil die Geschichte selbst ein organisches Ganze ist. Die späteren größeren Ganzen sind dann nur erweiternde Ausführungen und Vervollständigungen.

Wir stehen am Ende! — Es müßte doch wahrlich nicht gut sein, und aller Glaube an den Geist und das Herz der

---

*) Straß' Geschichtsstrom, zur Unterstützung synchronistischer Auffassung.

**) Voclo: „Das Fußreisen."

***) Warum denn nicht?

A. D.

Kinder, aller Glaube an Bildung müßte trügen, wenn eine nach Obigem geregelte geſchichtliche Unterrichtspraxis keine Frucht tragen, wenn ſie nicht „Stoff und Anlaß zur Veredlung des Herzens und der Geſinnung, zur Bildung des ſittlichen Gefühls und Urtheils, zur ganzen moraliſchen Entwickelung des Kindes geben, und es dem Standpunkte näher bringen wollte, auf welchem es auch von einer tüchtigen intellectuellen Bildung heilſamen Gebrauch machen kann", wenn ſie ferner nicht ihres Theils auch ein Erkleckliches zur Stillung jener ernſteſten und bitterſten aller pädagogiſchen Klagen, über zunehmende Irreligioſität und Unſittlichkeit, beitragen, und endlich mit der Ueberzeugung, daß nur die Furcht Gottes der Weisheit Anfang ſei, in den Schülern auch die Ahnung erwecken wollte, die Weltgeſchichte ſei das Weltgericht!

W. Prange.

III.

Beurtheilungen und Pädagogisches.

1. Die Kinderstube, ein Buch für Mütter und Kindsmägde *), besonders auch für Familienväter, Lehrer, Hofmeister, Gouvernantinnen, Kleinkinderbewahranstalten ꝛc. Im Anhange Erzählungen für Kindsmägde, von J. G. Wirth, Oberleiter und Lehrer der drei Kleinkinderbewahranstalten in Augsburg. Mit lithographirten Abbildungen. Augsburg, 1840, Verlag von Lampart ꝛc. (VIII u. 220 S., broschirt.)

„Mit lithographirten Abbildungen" — kann täuschen. Nur dem Titel steht zur Seite eine kleine Tafel!

Aber das Buch ist sehr empfehlenswerth. Es ist mit eben so viel Liebe, die man dem Verf. anfühlt, als Einsicht geschrieben. Seine Absicht ist, die Mütter und Kindermägde

*) Bei dieser Gelegenheit erinnere ich mich des im vorigen Jahre von Hrn. Fröbel bekannt gemachten Planes, in Blankenburg bei Schwarzburg-Rudolstadt eine Anstalt zur Bildung von Kinderpflegerinnen in Verbindung mit einer Kleinkinder-Pflege- und Beschäftigungsanstalt zu gründen, und zwar durch Actien à 10 Thlr. Ein Verein trat zu dem Zwecke zusammen, der die Hoffnung aussprach, alsbald 1000 Frauen und Jungfrauen zu finden, welche Actien nehmen und dadurch das Unternehmen begründen und einleiten würden; ohne Zweifel folgeten diesen Andere 10000 nach, und die 11000 beschaffeten dann die Mittel zur Aufführung der Gebäude u. s. w. Hat dieses Project Anklang und Fortgang gefunden? Wer sagt uns das Nähere darüber? — Und was ist (beiläufig gefragt) aus dem Unternehmen des Hrn. Kiel für Westphalen und die Rheinprovinz geworden?

im rechten Thun zu bestärken, sie dazu zu leiten. Zuerst spricht der Verf. von dem Beruf einer Kindsmagd, ihren Eigenschaften und den Erfordernissen einer Kinderstube; dann über wichtige Angelegenheiten bei der Erziehung der kleinen Kinder, in körperlicher wie geistiger Hinsicht; hierauf giebt er unter der Rubrik: „Vorgänge in der Kinderstube" Anleitung, wie man mit Kindern sprechen soll und worüber, dann folgen besondere Materialien für die Kinderstube, Sprüche, Mährchen, Fabeln, Gebete u. s. w. Als Zugabe: Die Weihnachtsfeier in der Kinderstube. Endlich Erzählungen für Kindsmägde, in welchen die traurigen und schönen Folgen leichtsinnigen und treuen Verhaltens anschaulich vorgelegt werden. Fürwahr, es ist ein edles Bemühen redlicher Männer, für die still heilige Pflege der Kleinen zu sorgen. Der tiefe deutsche Sinn zeigt sich hier in einer seiner edelsten Richtungen. Als dem Kaiser von Rußland Vorschläge zur Errichtung von Kleinkinderbewahranstalten gemacht wurden und dargestellt, wie in ihnen die edelsten Keime der Menschennatur gepflegt werden könnten, schüttelte der Czar den Kopf, zweifelnd, ob das Alles auch geleistet werden könnte und — er wollte nicht daran. Aber er gab nach und gestattete den Versuch. Nach Jahresfrist besuchte er unerwartet mit seiner Gemahlin die Anstalt — keine Herrscherfamilie übertrifft die seinige an Theilnahme an den Culturinstituten aller Art — setzt sich auf die Bank zu den Kleinen, hört aufmerksam zu, und drückt gerührt dem Vorsteher die Hand, beifügend, daß er nicht geglaubt habe, es gäbe in seinem Reiche solche kinderfreundliche Männer. —

Nach dem Titel des Hrn. Wirth zu urtheilen, scheint in Augsburg in Ausführung gebracht zu sein, was überall da, wo eine Anzahl von Kleinkinderbewahranstalten existirt, Noth thut: Anstellung eines dieselben leitenden Pädagogen. Bruder oder Gevatter Kleider- oder Handschuhmacher allein thut es nicht. — Hr. Wirth hat durch obige Schrift

seine, durch seine größere Schrift: „Ueber Kleinkinder-Bewahranstalten u. s. w., Augsburg 1838, bei Kollmann (302 S., mit Anhang 52 S. und lithographirten Abbildungen), die wir anzuzeigen und zu empfehlen nur vergessen haben, erworbenen Verdienste vermehrt.

---

2. Kurze Darstellung einer naturgemäßen Erziehungsweise kleiner, noch nicht schulfähiger Kinder, nebst Plan ausgeführt in einer dazu neubegründeten Anstalt in Dresden von A. Frankenberg, Mitarbeiter an der Erziehungsanstalt zu Keilhau bei Rudolstadt. Allen Eltern und Kinderfreunden gewidmet. Dresden und Leipzig, in der Arnoldischen Buchhandlung, 1840 (36 S., broschirt.)

Des Hrn. Verfassers Zweck ist offenbar ein edler, er will die liebe Jugend in ihrem zarten Alter planmäßig und naturgemäß entwickeln und bilden in eigenen Anstalten: bisher hielt man dergleichen vor dem schulfähigen Alter nur für Kinder, welche der Verwahrlosung ausgesetzt sind, für heilsam und nothwendig; Hr. Frankenberg aber wünscht sie für alle Kinder. Er sagt über die Entwickelung derselben manches Wahre und Gute; aber ich kann ihm weder in der Sache selbst, noch in Betreff der Mittel, die er vorschlägt, oder vielmehr der Erwartungen, die er von ihnen hegt, beistimmen. Nach meinem Bedünken sind die Kinder bei den Eltern, die nicht roh sind, gut, in der Regel am besten aufgehoben — nach alter Naturordnung und in Folge der Wirksamkeit der edelsten Anlagen in den Herzen der Erwachsenen und der Unerwachsenen. Die Pflege eines kleinen Kindes, die Sorge für dasselbe, die Beobachtung, das Miterleben und Mitgenießen seiner Entwickelung ist für die Mutter wie für den Vater ein inneres bewußtes Glück, wie es nie wiederkehrt. Für das Kind ist es ein noch größeres, unbewußtes Glück und ein

Segen für das kleine Leben. Darum sollen die Kinder bei den Eltern bleiben, bis sie zur Schule gehen. Gute Eltern sorgen, vom mächtigsten Trieb geleitet, für der Kinder Entwickelung durch Spiele, Anschauungen und Gespräche, und eröffnen ihrem so mächtigen Spiel- und Entwickelungstrieb eine freie Bahn.

Eben so wenig kann ich den Erwartungen, die Hr. Fr. von seinen Mitteln erwartet, beistimmen. Er gebraucht mit Hrn. Fröbel, an den er sich anschließt, zu seinen Spielen den Ball, dann den Würfel oder Würfel, die zu Sprechübungen in bekannter Weise und zu „Lege-Spielen" benutzt werden. Uebungen im Zeichnen kommen hinzu. In einem Aufsatz: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" hat Hr. Fröbel früher über die Bedeutung des Balles und der Spiele, zu welchen er veranlaßt, und über den Werth der Würfelbetrachtung allerhand excentrische Ansichten ausgesprochen; Hr. Frankenberg wiederholt einige, ich möchte sagen, er ist davon angesteckt. Die Kinder sollen dadurch lernen, „von welcher Gesetzmäßigkeit sie umgeben sind" — „die Ahnung eines allgemeinen Gesetzes, einer höheren Weltordnung dämmert in ihnen auf" — „das Kind wird ganz frei und selbstthätig in seinen Betrachtungen und Forschungen fortfahren" — „die Spiele geben eine Anschauung im Kleinen von jedem Organismus, von jedem gegliederten, aber in sich einigen Ganzen" u. s. w.: wohl, hoher Sinn liegt oft in kindischem Spiel, ein denkender Mensch sieht im Kleinen das Große, im Abbild das Urbild; aber wenn ihr wähnt, daß das in frühem Alter dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden könne oder gar solle, wenn ihr meint, daß Solches nur durch euere planvollen Veranstaltungen in des Kindes Seele angelegt werde, so sage ich: Freunde, ihr schwärmt. Wir haben Aehnliches erlebt. Was wußte Pestalozzi nicht von der Grundanschauung seines Quadrats, Herbart von seinem Dreieck zu behaupten? Die Natur, d. h. der allweise Schöpfer hätte sein Werk schlecht

verſtanden, wenn er die Entwickelung des Edelſten und Beſten im Kinde von Künſten, die im Jahr 1840 erfunden worden, abhängig gemacht hätte. Uebertreibungen ſchaden einer guten Sache. Die des Hrn. Frankenberg iſt in der That eine gute. Wahrſcheinlich ſtehen die überſchwenglichen Anſichten auch nur auf dem Papier, in der Wirklichkeit wird man von ihnen nichts erblicken. Sonſt würden die achtbaren Männer, welche am Schluſſe des der vorliegenden Broſchüre angehängten Planes die Anſtalt des Hrn. Verf. empfehlen, ein ehrenvolles Zeugniß abzugeben gezögert haben. Alſo, abgeſehen von dem Inhalt der Broſchüre, mag es ſehr gut ſein, wenn ein kinderfreundlicher Mann kleine Kinder in einer zweckmäßig eingerichteten Anſtalt täglich einige Stunden paſſend beſchäftigt, wenn den Eltern dazu der Raum und die Luſt fehlt. Hr. Fr. verſteht ſich in der That auf zweckmäßige Beſchäftigung der Kleinen. Sie beſteht in einem Dreifachen:

1) Anſchauungen, die nur nicht auf Kugel und Würfel beſchränkt werden dürfen; Bau- und Legeſpiele; Uebungen im Zählen; Erzählungen, Gedächtnißübungen, Vorübungen zum Leſen;
2) Zeichnen, Ausſchneiden, Aufkleben, Vorübungen zum Schreiben;
3) Bewegungsſpiele und gymnaſtiſche Uebungen.

Den Complexus dieſer Uebungen nennt Hr. Frankenberg die Fröbel'ſche Methode. Wir haben nichts dagegen; aber ſie iſt ſo alt, als es ſinnige Mütter und verſtändige Väter gegeben hat.

---

3. Hülfsbuch für die Lehrer und Lehrerinnen an Kleinkinder-Verwahranſtalten und Elementarklaſſen von J. C. K. Förtſch, Diaconus. Leipzig, Schreck, 1841. (X u. 154 S.)

Dieſes Buch enthält: 1) belehrende Unterhaltungen mit den Kleinen über verſchiedene Gegenſtände (Sinnenthätigkeiten,

Handwerke, Jahreszeiten u. ſ. w.); 2) Geſchichten aus dem Familienleben und der Bibel; 3) Denkſprüche, Liederverſe und kleine Fabeln zum Auswendiglernen durch Vorſagen; 4) bibliſche Sprüche; 5) Vorſchläge zur Beſchäftigung der Kleinen durch Zeichnen und Baukaſten.

Als Magazin und Quelle wohl zu benutzen. Der Erzählungston ſtreift zwar manchmal an's Tändelnde, Weichliche, Empfindſame, des Moraliſirens iſt auch nicht wenig, als Muſterbuch kann das Ganze daher nicht auftreten, aber — was es auch nur ſein will — als Hülfsbuch in allen den Nöthen, in die ein Kleinkinder-Meiſter — denn nichts Anderes können ſie an vielen Orten wegen der traurigen Beſchaffenheit der Lokale ſein — gerathen kann.

---

4. Faßliche Anleitung, die Taubſtummheit in den erſten Lebensjahren zu erkennen und möglichſt zu verhüten, ſo wie auch die taubſtummen Kinder in dem elterlichen Hauſe zweckmäßig zu erziehen, von Dr. Eduard Schmalz, Gehör- und Sprach-Arzte ꝛc. zu Dresden. Dresden und Leipzig, Arnoldiſche Buchhandlung, **1840.**

Unter den rühmlich bekannten Aerzten, welche ſich vornehmlich mit der Heilung der Taubheit beſchäftigen, verdient auch der Hr. Dr. Schmalz genannt zu werden. Er hat ſeit einer Reihe von mehr als 10 Jahren den Taubſtummen eine beſondere Aufmerkſamkeit geſchenkt und ſich als Gehörarzt durch mehrere Schriften bekannt gemacht. Die neueſte derſelben iſt die oben genannte „Faßliche Anleitung ꝛc." — Leider ſcheint es, als wolle der Hr. Dr. Schmalz ſeine ärztlichen Beſtrebungen für die Taubſtummen aufgeben, und ſich dagegen der Erziehung und dem Unterrichte derſelben widmen. Leider — denn jedenfalls würde er als Arzt durch Fortſetzung der Heilverſuche und durch Belehrung darüber ſich mehr Ver-

dienste um die Menschheit erwerben, als er es durch Herausgabe von Anweisungen zur Erziehung und zum Unterrichte der Taubstummen kann *), da ihm auf diesem Gebiete die gründliche Kenntniß und die eigene Erfahrung abgeht. Es gedeiht aber nur das, was auf unserem Grunde hervorsproßt, alles Fremde kommt nur ärmlich fort.

Ueber den Zweck der Schrift spricht sich der Verf. in der Vorrede etwa auf folgende Weise aus: „Die Unzulänglichkeit der vorhandenen Anstalten zur Aufnahme aller bildungsfähigen Taubstummen, und die Unausführbarkeit, dieselben dem vorhandenen Bedürfnisse gemäß zu vermehren und zu erweitern, so wie die häufige Wahrnehmung, daß taubstumme Kinder, bei dem Eintritte in die für sie bestimmten Unterrichts-Anstalten, in Betracht ihres Körpers, Verstandes und Herzens oft höchst vernachlässiget sind, veranlaßte mich, eine kurze Anleitung, welche auch dem Bürger und Landmann verständlich ist, zur zweckmäßigen Erziehung taubstummer Kinder in dem elterlichen Hause, und zwar von der frühesten Kindheit an, zu schreiben. In derselben bemühte ich mich, durch Erklärung über die Eigenthümlichkeiten der Taubstummen, gebildeten Eltern und Lehrern solcher Kinder das gewöhnliche Vorurtheil zu benehmen, als ob sie selbst zu einer, nach ihrer Meinung so schwierigen, Erziehung nicht fähig wären, und suchte sie von der Ausführbarkeit und dem großen Nutzen einer frühzeitigen Vorbereitung zum Unterrichte der Taubstummen im häuslichen Kreise zu überzeugen. Gleichzeitig versuchte ich, sie mit den Mitteln bekannt zu machen, durch welche solche Kinder zum nachmaligen Besuche einer Taubstummen-Anstalt genügend vorzubereiten sind, so daß es möglich sei, dieselben dann

*) Schon im Jahre 1838 hat er in einem größeren Werke: „Ueber die Taubstummen und ihre Bildung ꝛc., eine Anleitung zur zweckmäßigen Erziehung der Taubstummen im elterlichen Hause gegeben, welche ihre Würdigung im September- und October-Hefte 1839 dieser Blätter bereits gefunden hat.

in weit kürzerer Zeit in einer Anstalt hinreichend auszubilden, oder durch welche sie, falls ihre Aufnahme in eine solche Anstalt nicht thunlich ist, doch für das bürgerliche Leben, so viel nur irgend möglich, brauchbar gemacht werden könnten."

Der Inhalt der Anleitung wird durch folgende Ueberschriften bezeichnet: 1) Allgemeine Bemerkungen über die Taubstummen. 2) Zeitige Erkennung der Taubstummheit. 3) Möglichste Verhütung der Taubstummheit. 4) Anzustellende Heilversuche. 5) Zweckmäßige Behandlung taubstummer Kinder bei ihrer Erziehung. 6) Vorbereitung zum Unterrichte der Taubstummen. A. Anleitung zur natürlichen Zeichen- oder Geberden-Sprache. B. Vorbereitung zum Gebrauche der Wortsprache. a) Absehen des Gesprochenen. b) Anleitung zum Sprechen. c) Vorbereitung zum Gebrauche der Schriftsprache. C. Vorbereitung zum Unterrichte in den übrigen Lebenskenntnissen. 7) Erhaltung der Sprache bei denjenigen, welche vor dem Verluste des Gehörs schon sprechen konnten. 8) Benutzung der Ortsschule und einer eigens für Taubstumme bestimmten Anstalt.

Daß die Belehrung über alle diese Gegenstände nur sehr kurz und dürftig sein kann, versteht sich von selbst, wenn man erwägt, daß die ganze Schrift nur drei Bogen in klein Octav umfaßt. Um so mehr muß man sich deßhalb wundern, daß die Angabe von vollständigen Anweisungen und andern Hülfsmitteln für die einzelnen Lehrgegenstände gänzlich fehlt. Der Werth des Büchleins würde durch solche Hinweisungen bedeutend erhöht worden sein. Sollte der Verf. aus Rücksicht an die Eltern es unterlassen haben, so möchte ich ihm zu bedenken geben, daß von Vater und Mutter, besonders auf dem Lande, selbst dann, wenn man ihnen eine schriftliche Anleitung in die Hand giebt, in der Regel sehr wenig für die Körper- und Geistesbildung der Kinder überhaupt und der Taubstummen insbesondere zu erwarten ist. Der Vater geht als Landmann, als Handwerker, als Tagelöhner (und diesen

Ständen gehören die meisten Taubstummen an) fast den ganzen Tag über seiner Arbeit nach und ist in seinen freien Stunden so von der Handthierung erschöpft, daß er sich wenig mit seinen Kindern beschäftigt. Die Mutter wird selten eine Pestalozzische Gertrud sein. Daran hindert sie, wenn nicht schon der Mangel an eigner Bildung, die Sorge für das innere Hauswesen. — Soll also etwas für die Taubstummen geschehen, so muß es jedenfalls von den Predigern und Lehrern ausgehen. Auch der erfahrene Director Reich ist dieser Meinung, weßhalb er in seinem Buche: „Der erste Unterricht des Taubstummen ꝛc." die Prediger und Lehrer dringend bittet, die Vormünder der Taubstummen bei ihren Eltern zu sein. Schriftliche Anweisungen zur zweckmäßigen Erziehung und zum Unterrichte der Taubstummen werden demnach fast nur in den Händen der Prediger und Lehrer Nutzen schaffen und darum auch stets mit besonderer Rücksicht auf diese abgefaßt werden müssen. Das oben genannte Schriftchen wird höchstens solchen Lehrern genügen, welche ohne die Absicht der Anwendung sich zu ihrer eigenen Bildung im Allgemeinen über den Taubstummen und seinen Unterricht kurz belehren wollen. Jedenfalls ist es in dieser Absicht sowohl von dem preußischen als sächsischen Ministerio in großer Anzahl gekauft und an Lehrer verschenkt worden. *)

Bei einer Vergleichung der Schmalz'schen Schrift mit den von Jäger und Gronewald über denselben Gegenstand erschienenen: „Ueber die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern, hauptsächlich bis zu ihrem achten Lebensjahre im Kreise ihrer Familien und an ihrem Wohnorte überhaupt, zu Theil werden sollte. Zweite Ausgabe. Stuttgart 1831. 144 S. 8 Ggr." — „Beitrag zur zweckmäßigen Behandlung taubstummer Kinder im Vaterhause ꝛc." enthalten im zweiten Jahresbericht über die Taubstummen-Anstalt in

*) Es ist darum schon ein zweiter Abdruck nöthig geworden

Köln, ergiebt sich, daß jene aus diesen Schriften zusammengetragen, aus dem Jäger'schen Buche zum Theil wörtlich abgeschrieben ist und nichts enthält, was nicht auch dort zu finden wäre. Das Verdienst des Hrn. Dr. Schmalz besteht also nur darin, dasjenige, was jene Herren in Verbindung mit andern Gegenständen darboten, ausschließlich in einem Schriftchen dargelegt zu haben. Möchte doch der Hr. Verf. das berücksichtigen, was ihm schon in diesen Blättern über sein größeres Werk: „Die Taubstummen und ihre Bildung ꝛc., Dresden, in der Arnoldischen Buchhandlung, 1838" gesagt worden ist!

X.

---

5. Praktische Pädagogik für Hauslehrer oder die häusliche Erziehung und Lehrmethodik (,) vernunftgemäß nach dem jetzigen Stande der Bildung und Wissenschaft. — Mit steter Berücksichtigung der eignen Aus- und Fortbildung des Lehrers und auf die Bedürfnisse jüngerer Gelehrten bei ihrer Vorbereitung zum Lehrerstande auf der Schule und Universität, so wie derjenigen Aeltern, die sich einen Maaßstab für die Beurtheilung der Rechte, Pflichten und Leistungen ihrer Hauslehrer wünschen. Nebst Stundentafeln zur leichtern Anordnung der Lehrstunden unter schwierigen Umständen und einer wissenschaftlich-geordneten kritischen Uebersicht der empfehlenswerthesten Lehr- und Hülfsbücher für den häuslichen Unterricht. Von Dr. F. W. Fricke, Vorsteher einer Privat-Erziehungsanstalt in Göttingen. Weimar, 1841, Voigt. (X u. 204 S.)

Der Hr. Verf. will laut der Vorrede kein neues pädagogisches System aufstellen, sondern eine praktische Anleitung

geben für Hauslehrer, und zwar kurz und bündig, jedoch vollständig. Er bekennt sich wissenschaftlich zu Herbart's Ideen, „welcher in der philosophischen Anschauung der Pädagogik unerreicht dasteht" (S. VII). Gleich darauf lesen wir: „Mein System concentrirt sich in der Gewohnheit durch Gewöhnung." Er erklärt darauf, daß er in der Bestimmung des Begriffs Gewohnheit von der herkömmlichen abweiche, ihn von den Nebenbedeutungen des Ungeistigen, Maschinenmäßigen, Versteinerten, des Schlendrians u. s. w. gereinigt habe und mehr als Fertigkeit darunter verstehe. In der Einleitung erfahren wir das Nähere.

„Unter Gewohnheit ist hier inneres Sein oder die Gestaltung aller organischen Wesen, welche durch die freundliche oder feindliche Berührung mit den übrigen Dingen geworden ist, zu verstehen, und es umfaßt diese geistige Gewohnheit Alles, was man sonst unter den Namen: Trieb, Anlage, Talent, Fertigkeit, Tugend begreift. Angeboren ist dem Menschen realiter nichts, idealiter Alles."

Das ist nun freilich ein seltsamer Sprachgebrauch, und ist die Grundvorstellung richtig?

Gewohnheit soll allen organischen Wesen angehören, und zwar eine geistige Gewohnheit, soll identisch sein mit Trieb, Anlage u. s. w., nichts dem Menschen angeboren sein. Wir wissen nicht, ob dies Herbart's Psychologie lehrt; aber wenn selbst, so wird kein erfahrener Erzieher es zugeben. Beneke hat die angebornen Vermögen der früheren Zeit durch seine scharfsichtigen Untersuchungen vernichtet; aber er nimmt doch angeborne Grundvermögen an. Unser Verf. behauptet sogar, daß der Naturtrieb durch Gewohnheit entstehe, „eine überraschend schnell erzeugte Gewohnheit des Denkens und Handelns". Aber woher der Hunger und der Durst eines neugebornen Kindes, seine Sehnsucht nach einem befriedigenden äußeren Zustande? Alles durch Gewohnheit, das Frühere durch das Spätere, die Kraft durch die Uebung der

Kraft, die nur möglich ist durch jene, das Bedingende durch das Bedingte? Diese Ansichten sind nicht geeignet, für des Hrn. Verf. philosophische Bildung einzunehmen.

Natürlich erscheint nun die Gewöhnung des Menschen demselben als Alles. Nur muß es Wunder nehmen, daß er nicht auch aus Jedem Alles zu machen sich erbietet. Wird Alles erzeugt, so ist der Mensch der Erziehung und Bildung willkürlicher Schöpfer. Großsprecherische Behauptung! Gewiß, wir können viel, ohne Einflüsse wird nichts im Menschen, ohne günstige nichts Gutes: aber Gott hat die Natur gegeben, und er muß noch besonders sein Gedeihen geben. Unser Hr. Verf. wird das, da er praktischer Erzieher ist, doch wohl auch erfahren haben. Er rühmt sich in der Vorrede seiner scharfen Darstellungsweise; aber wie sieht es mit Aeußerungen aus, wie diese (Einleitung S. 3): „Das Ziel der Erziehung kann nichts Anderes sein als Gewohnheit, und das Mittel Gewöhnung, und beides hat, da es nur formal ist, die Menschheit auf ihrem jetzigen Standpunkte zum Inhalte." Vorher hörten wir, Gewohnheit sei inneres Sein, Gestaltung der organischen Wesen, Trieb, Anlage, Tugend, also die Substanz der Seele, und nun ist sie nur formal und hat die Menschheit zum Inhalte. In dem Ersten liegt ein offenbarer Widerspruch, das Zweite muß wenigstens als ein abstruser Ausdruck bezeichnet werden.

Auf der folgenden Seite steht zu lesen, daß der Wille des Zöglings richtig geleitet und durch Uebung zur Gewohnheit herangebildet werden müsse, zum Gehorsam, Grundsätzen, Charakter. Also war der Wille vor der Gewöhnung schon da? — Die Einleitung ist nicht geeignet, für das Buch einzunehmen. Der Verf. hätte nicht nur bedenken sollen, „daß ein praktischer Leitfaden für philosophische Fragen und Diskussionen nicht geeignet sei", er hätte sie überall vermeiden sollen, oder, wo er auf philosophische Axiome hinweisen wollte, sich der Bestimmtheit befleißigen und nicht Ansichten aufstellen sol-

len, die jeder Erfahrung widersprechen, alle Erfahrung unmöglich machen.

Sehen wir näher auf des Buches praktischen Inhalt ein!

Nachdem der Verf. im ersten Abschnitt die mit dem Bisherigen völlig contrastirende Behauptung, daß der Mensch sich mehr von Innen heraus, als von Außen hinein bilden könne und solle (Alles ist ja Gewohnheit durch Gewöhnung!?), spricht er in Betreff des Lehrers von der Pflicht der Selbsterziehung und zerspaltet sie in Selbstregierung und Selbstunterricht. Jene hat die Sittlichkeit und in ihr die Stärke, Güte, Gerechtigkeit als Ziel. Von diesen und den verwandten Tugenden als nothwendigen Eigenschaften eines Hauslehrers redet nun der Verf. ziemlich ausführlich und mit Erfahrung, von der Pünktlichkeit, Ordnung, Festigkeit, dem Ernste, der Würde, dem Turnen, dem Tanzen, dem Fechten, Reiten, Schwimmen, dann wieder von der Güte, Milde, Freundlichkeit, Zuvorkommenheit, Gerechtigkeit, dem unbestochenen Urtheil und der Uneigennützigkeit, der Erkenntlichkeit und Strafgerechtigkeit, der Kleidung, dem Speisen, der Unterhaltung, den Kartenspielen, endlich vom maître de plaisir in der siebenten Auflage — meist gute Rathschläge, nur nicht in der besten logischen Ordnung. Der Hauslehrer soll, wie wir sehen, ein homo omnis sein, auch die Karten zu mischen verstehen. Fast fehlt nur noch: „Er fängt auch Hamster."

Im zweiten Kapitel, das vom Selbstunterricht des Hauslehrers handelt, vertheidigt der Verf. die Nothwendigkeit folgender Kenntnisse: Schulkenntnisse, Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Zeichnen, Kenntnisse allgemeiner Bildung, Philosophie (Herbart), Literaturkunde, Politik, freie Künste. Natürlich haben sie alle denselben Werth, einige unbedingten, andere bedingten. Nebenbei weiset der Verf. ungebührliche Forderungen mancher Eltern zurück. Anstatt der Ausführlichkeit dieser Darstellung wäre zu wünschen gewesen,

daß der Verf. mehr noch gezeigt hätte, wie man diese Wissenschaften studiren müsse. Von ihrer relativen Nothwendigkeit ist Jeder überzeugt.

Auf S. 41 kommt er zur Erziehung des Schülers.

Hier zeigt sich die praktische Erfahrenheit des Hrn. Verf. in gutem Lichte. Die früheren Unbestimmtheiten alteriren die gesunden Ansichten nicht, und er sagt nun zu Anfang klar:

Gewohnheit durch Gewöhnung als formales, Annäherung an die höchste Gesammtbildung als materiales Princip muß der Erzieher immer als Hauptgesichtspunkt festhalten.

1) Erziehung der Kinder vom ersten bis siebenten Jahre.

„Die Erbsünde im gemein-verständlichen, nicht kirchlich-dogmatischen Sinne hängt weniger von der rein-physischen, als von der nachfolgenden physisch-geistigen Erzeugung ab."

2) Regierung vom siebenten bis vierzehnten Jahre.

Erziehung zur Güte, namentlich zur Güte gegen Unglückliche (Mitleiden), gegen Hülfsbedürftige (Zuvorkommenheit), gegen Fordernde oder Gebietende (Nachgiebigkeit), gegen Beleidiger (Sanftmuth), gegen Menschen im Allgemeinen (liebevolle Gesinnung), in der äußeren Erscheinung (Freundlichkeit und Zärtlichkeit), Erziehung zur Gerechtigkeit, namentlich zum äußeren Benehmen (Gerechtigkeit gegen Niedere, Herablassung), zur Gerechtigkeit im Denken und Handeln (gegen Wohlthäter, Dankbarkeit), zur Stärke, nämlich Stärke als einfaches Verhältniß, in der Bewegung der Vorstellungen, (Entschlossenheit), in der Zeitanknüpfung der Vorstellungen (Pünktlichkeit), in der Raumanknüpfung derselben (Ordnung), in der Wiederholung der Vorstellungen (Ausdauer); zur Stärke als complicirtes Verhältniß, thätige Stärke in abwehrenden Vorstellungen (Muth), beharrende Stärke in abwehrenden Vorstellungen (Standhaftigkeit) — über Spiel und Reinlichkeit.

3) Regierung vom vierzehnten Jahre bis zur Beendigung des Erziehungsgeschäfts durch den Hauslehrer.

Hier werden, größtentheils dieselben Tugenden und ihre Gegentheile wieder berücksichtigt. Diese Darstellung schließt mit S. 82.

Auf S. 83 kommt der Verf. auf den Unterricht. Nach und nach bespricht er die Unterrichtsgegenstände, ihren Werth, die Zeit ihres Beginnens, die Methode, jedoch nur im Allgemeinen. Von dem Bekannten weicht der Verf. nur darin ab, 1) daß das Kind bis zum zehnten Jahre im Christenthum nicht unterrichtet werden soll; 2) daß vom zehnten bis vierzehnten Jahre Logik traktirt; 3) daß nach dem vierzehnten Jahre ein Cursus in der Politik (nach Dahlmann) gegeben werden soll.

Auch für Philosophie soll der Jüngling vorbereitet werden. „Wer sich der Zeit genau anschließen will, gehe mit Hegel, wer ihr entgegenkämpft, mit Herbart." In diesem Ausspruche erkennen wir ein Mißverständniß der betreffenden Systeme und der Zeitrichtungen, die sich, wenigstens zum Theil, oft mit dem Schließen zweier Augen ändern. Jedenfalls läßt sich mit diesem Rathe nichts machen.

Der Verf. bezeichnet dann die Uebungen zur Ausbildung des Körpers. Hierauf giebt er Stundentabellen, die aber nicht als feststehende Norm angesehen werden wollen. Endlich ein Verzeichniß der Schriften, die den Wirkungskreis des Hauslehrers berühren. 429 Nummern, hier und da mit einzelnen Bemerkungen begleitet. Z. B.: „Beneke ist die Psychologie etwas Aeußerliches geblieben." Dreßler ist anderer Meinung. Die Zahl der Bücher ist viel zu groß für Hauslehrer, ihre Charakteristik ungenügend.

Kaum wird es nöthig sein, noch ein resumirendes Urtheil über das Buch abzugeben. Die eigentlich erziehlichen Abschnitte sind die besten; der Hauslehrer wird sie mit Nutzen überdenken und mit seinen Erfahrungen vergleichen. Das allgemein gehaltene Raisonnement über Unterricht läßt ihn in den wichtigsten Rücksichten, d. h. in den speciellen Angaben, rath-

los. Allgemeine Ansichten bringt er schon mit; es fehlt ihm aber die Kenntniß im Einzelnen. Diese findet er auch hier nicht. Das Buch ist daher nur theilweise, neben andern, zu empfehlen.

---

6. Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Leitfaden beim Unterricht künftiger Schulmeister über alle Zweige und Verhältnisse ihres Berufs. Auch von bereits angestellten Schulmeistern zur Wiederholung des im Seminar Erlernten zu benutzen. Von A. Ludewig, Director des Schullehrerseminars u. s. w. Wolfenbüttel, Holle, 1841. (XVI u. 240 S.)

Das Lob, das ich diesem Buche zuerkennen werde, wird sehr kurz sein. Das rechte Lob ist das kurze; wo man nicht kurz loben kann, da ist das Lob nicht das ächte, unbedingte. Der Lehrer denke an Schüler, welche er loben will, an Censuren, die Lob enthalten. Wo man zu einem von jenen nur zu sagen hat: brav, gut, ohne weitere Zuthat, da hat man gewiß den rechten Schüler vor sich; wo dagegen das Lob, z. B. in einer Censur umschrieben und beschrieben, verbrämt oder verclausulirt werden muß, da hat es einen Haken. Kurz: das ächte Lob ist kurz, sehr kurz, wie das dem vorliegenden Buche zu ertheilende. Es ist ein vorzügliches Buch, Punktum.

Vorzüglich kommt von vorziehen her, wir ziehen es denen, mit welchen es rangirt, vor: dem Nebe'schen Schullehrerberuf, der Barthel'schen Schulpädagogik und besonders der Sickel'schen Schulmeisterklugheit, hinter der, wie hinter jeder Weltklugheit, etwas steckt, die etwas will und sich etwas weiß, die sich wohl das Eine: „seid klug wie die Schlangen", aber nicht das Andere: „und ohne Falsch wie die Tauben" wohl gemerkt hat, daher auch zu Zeiten wohl nach

giftiger Schlangen Art auf heimlich versteckten Pfaden unbefangenem Edelwild auflauert, sich aber, trotz aller raffinirten Klugheit das Wild nicht erreichend, nicht selten gar sehr verrechnet, indem sie sich selbst in den Schwanz beißt und in den Augen aller edleren Bewohner des Waldes mit unauslöschlicher Schande bedeckt.

Ein Recensent hat es bekanntlich dick hinter den Ohren, nur wissen es nicht immer die Leute; er sagt dies und er meint das, aber er denkt, der Eine versteht ihn so, der Andere so, beide verstehen ihn, nur Einer oder Einige verstehen ihn ganz. Man kann nicht immer so offen sein, als man wohl möchte, als es in Amerika's Urwäldern wohl möglich wäre, so sehr man auch die Offenheit sonst liebt. Man muß sich oft mit Worten begnügen, wo eine einfachere, eine eigentliche Natursprache, die der Schöpfer dem Menschen in die Hand gelegt hat, an rechter Stelle wäre. Ein Wort zu rechter Zeit hat aber auch seine Kraft und weckt, sein Ziel erreichend, des Nichts durchbohrendes Gefühl.

Offenheit und Geradheit ist auch eines Recensenten erste Eigenschaft. Darum sage ich, das Buch des Hrn. Ludewig in's Auge fassend: es hat einen Fehler, nämlich einen zu langen Titel. Der Titel ist der Name des Buchs; einen allzu langen Namen kann man nicht behalten. Man muß ihn abkürzen, ihn also in unserm Falle den Schulmeister des Hrn. Ludewig nennen. Außer diesem schwachen Tadel haben wir an diesem Schulmeister Alles zu loben. An dem Wort „Schulmeister" wird sich Keiner stoßen; denn es ist hier zutreffend. Der Hr. Verf. schildert den Mann, den er meint, nicht nach einem seiner Verhältnisse, sondern nach allen; er sagt nicht bloß, wie der Lehrer sein soll, der angehende, der stehende und der abgehende, der Haus- und der Schullehrer, sondern auch der Kirchendiener als Kantor, Organist und ehrsamer Küster, als Rechnungsführer, Gemeindeschreiber, Wegegeldeinnehmer, Briefschreiber, Hochzeits- und

Leichenbitter *), als Privatmann, Gatte, Vater und Hausherr, Schriftsteller, Gartenbauer und Seidenzüchter und Diener. Diesen Complerus von Aemtern und Verhältnissen nennt der Verf. mit einem Worte das Amt des Schulmeisters, und er beginnt sein Werk mit der „Begriffserklärung von Schulmeister" und sagt dann mit Recht, was sich aber schon von selbst versteht: „Das Amt des Schulmeisters ist ein wichtiges, bedeutsames", und er fügt, um der schuldigen Demuth willen, gleich bei: „Der Schulmeister soll nicht denken, daß alles Heil der Völker von ihm ausgehe", was auch gute Wege hat; aber man hat Beispiele, und um dieser vielleicht noch lebenden Beispiele willen ist es ein Wort nicht zur Unzeit.

Die Vorzüge dieses Schulmeisters sind folgende: er ist kurz (240 Seiten klein Octav lehren Alles), vollständig, logisch geordnet, klar und bestimmt. Nirgends Ueberschwenglichkeiten, sondern Wirklichkeit, reife Erfahrung, praktische Winke. Der Hr. Verf. faßt des Schullehrers Verhältnisse nicht auf, wie sie sein könnten oder möchten, sondern wie sie sind auf der sublunarischen wirklichen Erde, auf deutschem Grund und Boden; er zeigt ihm, was er leisten kann und soll, und wie er dieses soll und kann, damit durch sein Amt erreicht werde, was erreicht werden soll und damit er zugleich

---

*) Manche bedauern es, daß der Schulmeister so Mancherlei ist und sein muß. Sie haben nur recht, wenn sie meinen, daß er das Eine darum nicht ganz sein könne. Sonst ist es doch ein Glück, daß sie Gelegenheit haben, Mancherlei zu sein, um doch Etwas zu sein und zu haben. Sonst möchten Manche ja so gut wie Nichts haben.

Gelegenheit zum Bekommen giebt es immer noch in der Welt. Thäten Alle nur auch recht viel! Statt dessen wollen Viele, daß Andere für sie thun, sie erwarten die größere Thätigkeit von „Oben". Möchten sie ein Wort von Napoleon bedenken: „Je höher man gestellt ist, desto weniger Willen soll man haben, man hängt von den Ereignissen und Umständen ab", also bedenken, daß, je tiefer man steht, man um so mehr wollen muß.

ein glücklicher Mann werde und am Ende seiner Laufbahn sprechen könne (mit diesen Worten schließt das Buch): „ich habe einen guten Kampf gekämpft."

In der That, wer als Schulmeister so lebt, wie der Verf. es angiebt (wie gesagt, Ueberschwengliches verlangt er nicht), der kann so sprechen und mit Heiterkeit den Spruch des ewigen Richters erwarten.

Um die Vollständigkeit des Buches anschaulich zu machen, hätten wir das Inhaltsverzeichniß mitzutheilen; aber es ist 11 Seiten lang. Wir sagen daher nur: nach einleitenden Bemerkungen schildert er: 1) den künftigen Schulmeister als Adspirand, Präparand, Seminaristen, Hauslehrer, Interimslehrer, den aus dem Seminar entlassenen Zögling zu Haus bei den Seinigen und als Bewerber um ein Schulamt; 2) den Schulmeister im Amte als öffentliche Person, Mitglied der Gemeinde, als Erzieher und Lehrer der Jugend (S. 60 bis 203) unter 67 Nummer (I, A, 1, a, aa), als Kirchendiener (21 Nummern), als Verwalter amtlicher Nebengeschäfte, als Mitglied des Ortsschulvorstandes (!), als Privatmann (20 Nummern); 3) den Schulmeisteradjuncten mit und ohne Hoffnung der Nachfolge; 4) den Schulmeister als Emeritus bis zum letzten Kampfe.

Ein gutes Werk lobt sich selbst, im Ganzen und in seinen Theilen und Stücken. Einige derselben theilen wir den Lesern mit als Probe:

1. Pflichten des Präparanden (S. 15).

„Er muß sich eines in jeder Hinsicht unbescholtenen Lebenswandels befleißigen, und nicht nur grobe Unsittlichkeiten, sondern auch Unziemlichkeiten und üble Gewohnheiten aller Art sorgfältig vermeiden. Zu den groben Unsittlichkeiten rechnen wir: Betrügerei und Unredlichkeit, sie sei von welcher Art sie wolle, Geiz, Verschwendung, Lüge, Wollust, Spielsucht, Faulheit und Trägheit u. A. Zu den Unziemlich-

keiten: Gemeinheit und Ausbrüche von Rohheit, Zoten und Zweideutigkeiten, lautes, geräuschvolles Wesen, wieherndes Gelächter, Schnupfen und Renommisterei, die sich durch Tabakrauchen, besonders durch Rauchen von Cigarren an öffentlichen Orten, durch Theilnahme an Trinkgelagen, durch lächerlichen Dünkel, der eine Ehre darin sucht, grob zu sein, Keinem aus dem Wege zu gehen und nur dem Vorgesetzten, sonst Niemandem, die herkömmlichen Höflichkeiten zu bezeigen, durch auffallend nachlässige oder närrische Kleidung, durch naseweises, vorlautes Wesen, albernes Absprechen u. dgl. kund giebt. Zu den üblen Gewohnheiten: eine gewisse Pedanterie und Stumpfheit, Rechthaberei, zu keckes Auftreten auf der einen und alberne Blödigkeit auf der andern Seite u. dgl. m. Ernster fester Wille, der stete Hinblick auf seinen wichtigen Beruf, die Beachtung der Lehren und Befehle seiner Lehrer und Vorgesetzten und ein unparteiisch und gewissenhaft geführtes Tagebuch werden ihm vorzüglich beförderlich sein, dergleichen zu meiden.

Der Hauslehrer weigere sich nie, den Eltern eine Einmischung in den Unterricht und in die Erziehung ihrer Kinder zu gestatten. Die Eltern können bestimmen, in welchen Lehrgegenständen ihre Kinder unterrichtet werden sollen. Und es würde eine große Anmaßlichkeit voraussetzen, wenn ein junger, unerfahrener Mensch dies besser wissen wollte. Die Art und Weise des Unterrichts muß ihm freilich überlassen bleiben, denn dafür hat er sich zum Lehrer herangebildet: aber er soll auch die Ansichten der Eltern daneben nicht unbedingt verwerfen, soll sich ihren vernünftigen Wünschen gern fügen und es gern sehen, wenn sie öfters beim Unterrichte zugegen sind. Noch bereitwilliger gestatte er den Eltern, sich in die Erziehung zu mischen. Kleine Disciplinarstrafen für Vergehungen in den Lehrstunden werden natürlich von ihm allein verfügt; aber er treffe nie eine wichtige disciplinarische Maßregel, ohne vorher mit den Eltern darüber Rücksprache genommen zu ha-

den. Er bleibt auf dieſe Weiſe nicht nur vor manchen Mißgriffen, die ein unerfahrner junger Mann auch bei dem beſten Willen ſo leicht macht, ſondern auch vor vielen Verantwortlichkeiten bewahrt.

Der Hauslehrer nehme dankbar die Winke an, welche wohlwollende und gebildete Prinzipale ihm in Beziehung auf ſein Wohlverhalten im geſelligen Leben geben. Mangel an Lebensklugheit, an Takt und Sicherheit, ſich in gebildeten Kreiſen gehörig zu benehmen, iſt die ſchwache Seite recht vieler Seminarzöglinge, und jeder ſoll dankbar die ſich ihm darbietende Gelegenheit, ſich in dieſer Hinſicht zu vervollkommnen, benutzen.

Forderungen an den Schulmeiſter als Lehrer und Erzieher überhaupt.

Eine vortheilhafte Perſönlichkeit.

Freilich iſt dieſe größtentheils eine Gabe der Natur, und der Schulmeiſter kann ſie ſich oft mit dem beſten Willen nicht geben; aber wer ihrer im hohen Grade entbehrt, hätte billig nicht Erzieher und Lehrer der Jugend werden ſollen, und in mancher Hinſicht läßt ſie ſich allerdings erwerben. Ein Schulmeiſter ſoll keine in die Augen fallende körperliche Gebrechen beſitzen. Er ſoll nicht blödſichtig, ſchielend, ſchwerhörig, lahm, verwachſen oder mit auffallender Geſichtsbildung verſehen ſein; er ſoll vielmehr einen würdevollen Anſtand, ein offenes freundliches Auge, ein wohlgebildetes Geſicht beſitzen. Der Schulmeiſter ſoll keine unangenehmen Manieren an ſich haben. Er ſoll nicht ſchnarren, nicht kreiſchen, nicht fortwährend ſich ſchnäuzen oder ſich räuspern, nicht immer ſchnupfen, nicht immer ausſpeien, nicht immer die Hände in den Taſchen haben, ſich nicht unmanierlich auf dem Katheder oder dem Lehrſtuhle während des Unterrichts hinſtrecken, nicht immer lächeln, das Geſicht nicht verzerren, den Kindern nicht zu nahe kommen und Aehnliches; er ſoll vielmehr ſtets Herr ſeiner Mie-

nen und Gebehrden sein, und sich wohlgefällige Manieren anzueignen suchen. Der Schulmeister soll endlich nie unanständig in der Schule erscheinen. Er soll nie mit der Mütze auf dem Kopfe, mit der Tabakspfeife im Munde, im Nachtgewande, mit herabhängenden Strümpfen, in Pantoffeln, nie in schmutziger oder zerrissener Kleidung, nie im närrischen Aufzuge, mit ungeheurem Backenbarte, mit Sporen an den Stiefeln, u. dgl. m. von den Kindern gesehen werden; er soll vielmehr stets reinlich, anständig und schmucklos auftreten. Ist dies Alles bei ihm nicht der Fall, so wird er oft Anstoß erregen, und nie, wie er sollte, wirklich können.

Wie hat sich der Lehrer bei Disciplinarfällen außerhalb der Schule zu verhalten?

Da der Lehrer seine Schüler nicht bloß für die Schule, sondern für das Leben überhaupt erziehen soll: so darf er unmöglich das Betragen derselben außerhalb der Schule unbeachtet lassen, weil sein Einfluß sonst sich auf wenige Stunden des Tages beschränken würde. Er hat sich daher auch um das zu kümmern, was seine Schüler, wenn sie nicht unter seiner unmittelbaren Aufsicht stehen, thun oder lassen, namentlich ihr strafwürdiges Betragen vor seinen Richterstuhl zu ziehen. Da er indessen einerseits hier nicht zu weit greifen darf, um nicht den Eltern der Kinder, der Polizei und dem Prediger die diesen zustehenden Rechte zu beeinträchtigen; und da er andererseits sich hüten muß, nur der Vollstrecker der Befehle zu sein, welche die genannten Personen ihm in Beziehung auf die den Schülern zu ertheilenden Strafen geben konnten, so hat er folgendes Verfahren zu beobachten:

a) Er strafe alle Vergehungen, die auf dem Schulwege vorkommen, auch in der Schule. Vergehungen dieser Art gehören, insofern sie auf öffentlicher Straße geschehen, auch vor die Polizei; die von dieser Behörde verfügte Strafe ist aber eine andere, als die von dem Lehrer zu verfügende.

Der letztere hat nur die Uebertretung der Schulgesetze zu strafen, die Polizei aber die Störung der öffentlichen Ruhe und Sicherheit. Auf Requisition der Eltern und der Polizei bestraft der Lehrer solche Vergehungen nur dann, wenn er darum höflich ersucht wird; und auch dann straft er nur, weil der Schüler die Schulgesetze übertreten hat. Eine Büttelei darf die Schule nimmer werden.

b) Er strafe ferner in der Schule die Vergehungen der Schüler in der Kirche. Fordert ihn der Prediger, der hier das meiste Recht hat, dazu auf, so versteht es sich von selbst, daß er Folge leistet; aber auch ohne eine solche Aufforderung soll er, was an heiliger Stätte gesündigt wurde, in der Schule bestrafen, damit die Schüler die Kirche mindestens eben so hoch wie die Schule achten.

c) Er bestrafe in der Schule unter Umständen auch die im elterlichen Hause verübten Vergehungen der Schüler. Doch hüte er sich wohl, dabei in die Rechte der Eltern einzugreifen. Er strafe in der Regel nur mit Genehmigung oder auf ausdrückliche Bitte der Eltern und mache nur dann eine Ausnahme, wenn er erfährt, daß ein ganz verzogenes Kind die gröbsten Unsittlichkeiten im elterlichen Hause begeht, und daß die Eltern zu schwach sind, das Kind dafür zu strafen.

d) Endlich strafe er auch in der Schule die Vergehungen der Schüler, die sie an öffentlichen Orten und auf öffentlicher Straße begehen, wenn sie nicht auf dem Schulwege sind. Da dies jedoch fast ausschließlich das Forum der Polizei ist, und da diese zunächst immer die Eltern der Kinder verantwortlich macht, so strafe der Lehrer nur, wenn er eigends darum ersucht wird, oder wenn wirklich ein Schulgesetz übertreten ist. Dem Ansuchen willfahre er aber immer nur bedingt und immer nur so, daß er die Schulstrafe ganz von der Strafe trennt, welche etwa die Eltern oder die Polizei bereits zu vollziehen für gut fanden. Ist das Vergehen ein

rein polizeiliches, so kann es in der Schule höchstens mit Verweisen und Tadel über Unsittlichkeit bestraft werden.

In allen diesen Fällen hat der Lehrer, wie überall, mit Umsicht und Klugheit zu verfahren, um nicht Anderer Rechte zu kränken, sich Nichts zu vergeben, namentlich nicht die Rolle des Büttels und Aufpassers zu spielen, und die Schüler weder auf jede beliebige Anzeige hin zu bestrafen, noch zur unedeln Angeberei zu veranlassen.

Sein Verhältniß zu den Vorgesetzten.

Der Schulmeister vergesse nie, daß der Prediger vom Staate beauftragt ist, über ihn die unmittelbare Aufsicht zu führen und darüber zu wachen, daß er sein Amt gesetzlich und würdig führe. Wenn der Schulmeister dieses Verhältniß verkennt; wenn er sich dem lächerlichen Dünkel hingiebt, als sei er in seiner Schule ein unabhängiger, der Controlle seines Predigers nicht bedürftiger Mann; wenn er wähnt, daß er mehr vom Volksschulwesen als sein Prediger verstehe und diesen nur als einen unnützen, lästigen Aufpasser ansieht: so kommt er nur gar zu leicht dahin, Alles aus den Augen zu setzen, was Gesetz, Klugheit und Billigkeit ihm in diesem Verhältnisse zur Pflicht machen; er verbittert sich und seinem Vorgesetzten das Leben; das Wohl der Schule leidet; die Gemeinde nimmt ein Aergerniß, und nicht selten sieht sich die beiden vorgesetzte Behörde zu Schritten veranlaßt, die für den Schulmeister, weil derselbe unter den angedeuteten Umständen der Schuldige ist, die traurigsten Folgen haben. Lernt er dies Verhältniß aber aus dem richtigen Gesichtspunkte ansehen; überzeugt er sich, daß jeder Angestellte, er sei, wer er wolle, Vorgesetzte hat, die seine Leistungen controlliren müssen; sieht er ein, daß auch der beste Mann sich zuweilen gehen läßt, wenn er Keinen hat, der ihn von Amtswegen beachtet, und daß zu einer Controlle über den Schulmeister sich vermöge seiner ganzen Stellung zu der Jugend, vermöge der Localität,

vermöge seiner Bildung gar Keiner besser eignen könne, als der Prediger; kommt er zu der Ueberzeugung, daß er eben dadurch vor so mancher Verantwortlichkeit und vor so manchen Unannehmlichkeiten bewahrt bleibt: so wird er auch gern thun, was Gesetz, Klugheit und Billigkeit von ihm fordern. Er wird also dem Prediger immer die schuldige Ehrerbietung beweisen.

Der Schulmeister als Mitglied des Ortsschulvorstandes.

In mehreren Ländern des deutschen Vaterlandes ist die löbliche Einrichtung getroffen, daß sich an jedem Orte ein Schulvorstand oder eine sogenannte Local-Schulcommission befindet, der es zunächst obliegt, für die Ortsschule Sorge zu tragen. Diese besteht aus dem Prediger, dem Ortsvorsteher, dem Schulmeister, zuweilen auch noch aus einem oder mehreren Gemeindemitgliedern. Präsident ist der Ortspfarrer, Referent gewöhnlich der Schulmeister. Der Zweck der Commission ist Abstellung der Mängel an der Ortsschule und Verbesserung derselben in äußerlicher wie in innerer Beziehung. Dem Schulmeister sind, als Mitglied dieses Vorstandes, folgende Maßregeln zu empfehlen:

1. Er sei immer wahr und offen beim Referiren über den Zustand des localen Schulwesens und erdichte weder Mängel und vergrößere sie, noch verheimliche er dieselben.

2. Er spreche bei Verschiedenheit der Ansichten seine Ueberzeugung zwar bescheiden, aber unumwunden aus und hüte sich davor, den Baum auf beiden Schultern zu tragen. Er macht sich dadurch nur beiden Parteien verhaßt oder wird ihnen wenigstens verächtlich.

3. Er sei nicht anmaßlich und unbescheiden, wolle nicht seine Meinung immer geltend machen, und setze weder gegen den Prediger, noch gegen den Ortsvorsteher jemals die schuldige Achtung aus den Augen.

4. Er hüte sich davor, absprechend und hart über die Gemeinde zu urtheilen, wenn dieselbe sich etwa geweigert hat, auf früher gemachte Verbesserungsvorschläge einzugehen, und suche überall, in Gemeinschaft mit dem Prediger, mehr durch gütliche Vorstellungen die anwesenden Repräsentanten der Gemeinde zu bewegen, sich der guten Sache mit Eifer anzunehmen.

5. Er lasse die Angelegenheiten der Schule immer seinen persönlichen Wünschen vorangehen." —

Wir meinen, die vorstehenden Ansichten seien überall, auch an diesem Orte wenigstens lesenswerth. Wohl dem, der sich aus ihnen den Satz abstrahirt: Die Bedeutung eines Mannes hängt zuoberst von seiner Kraft ab.

A. D.

---

7. Teutsche Schulmethodik. Ein Handbuch für Lehrer, besonders für die Mitglieder der Schullehrer-Fortbildungsanstalten und für gehobene Schullehrer-Seminarien. Von Dr. Fr. Jacobi, kön. Seminar-Inspector in Altdorf. Erster Theil. Zweite, mit der ersten wörtlich gleichlautende Auflage. Altdorf, 1841. (XII u. 132 S.)

Man schlägt dieses Buch mit einigen Erwartungen auf; denn es kündigt sich an: 1) als deutsche (nicht teutsche, wie längst bewiesen ist) Schulmethodik, man erwartet die Rechtfertigung dieses Prädikats, welches in dem Kopf des Lesers unwillkürlich zusammenklingt mit ähnlichen Verbindungen als deutsche (gerade) Rede, deutsche Gesinnung, deutscher Mann u. s. w.; 2) als eine Schrift für gehobene Schullehrer-Seminarien, also für die von Nummer Eins, und für die im Amte stehenden Lehrer. Die Erwartungen steigen noch, wenn man liest in der „Vorrede zur zweiten Auflage" (S. IX), daß zwischen der ersten und zweiten Auflage drei Mo-

nate verflossen seien. Schreiber dieses ist nicht unbekannt mit der Lage und dem Gange des deutschen Buchhandels; es muß daher sein Staunen erwecken, daß ein Buch für Schullehrer binnen drei Monaten vergriffen ist. Von politischen Broschüren hat man Solches wohl erlebt, aber von Schulbüchern, für Schullehrer? Eine neue Aera muß im Anzuge sein, es ist etwas Unerhörtes; wohl wäre es interessant gewesen, wenn der Verf. ein Wörtchen zur Erklärung beigefügt hätte oder der Herr Verleger, wenn es einen solchen giebt, denn auf dem Titel ist keiner genannt, das Buch muß im Selbstverlag erschienen sein, was das Wunder nur vermehrt, da die Herren Buchhändler sich bekanntlich für Commissionswaare nicht todt zu arbeiten pflegen. Aber erklärbar muß das Wunder doch sein; wir müssen an die Außerordentlichkeit des Geistes, der in dem Buche herrscht, denken; denn vermeintliche Wunder ruft bekanntlich nur ein außerordentlicher Geist hervor, d. h. Erscheinungen, welche über die Capacität der Zeitgenossen hinausgehen. Fast ironisch klingt, mit dem glänzenden Schicksal des Buches verglichen, der Schluß der neunzeiligen Vorrede, wo der Verf. Gott bittet, ihm von Menschen Unterstützung und Nachsicht angedeihen zu lassen. — —

Wenn die Leser dieser Zeilen von mir die Erklärung der Erscheinung erwarten, so täuschen sie sich; ich verstehe mich auf dergleichen nicht, ich kann nur Natürliches begreifen; natürlich will sie mir aber nicht erscheinen, nachdem ich das Buch von 132 Seiten schnell durchlaufen und gelesen habe. Es ist ein ganz ordinäres Buch, ein Buch, wie bereits Tausende von deutschen Lehrern es schreiben können; ein Buch, das zum Theil aus wörtlichen Auszügen besteht; ein Buch, in dem ich nicht einen eigenthümlichen Gedanken gefunden habe; dazu ein Buch ohne Poesie, Schwung, Begeisterung, Kraft und die andern Eigenschaften, welche den Leser fortzureißen pflegen und es möglich machen, daß ein Buch in Deutschland reißend abgeht.

Aeußerlich läuft der Inhalt der Schrift unter folgenden Ueberschriften fort: 1) Einleitung, worin über Bestimmung des Menschen, Erziehung, die Arten derselben, von Schulen und Begriffen die Rede ist, S. 1 — 51, also kurz, mit vielen wörtlichen Aussprüchen anderer Pädagogen; 2) allgemeine Schulmethodik: a) Regeln, welche der Schüler zu beachten hat (wer erwartet diese hier?); b) Regeln, die sich auf die Person des Lehrers beziehen; c) Regeln für die Lehrgegenstände, für die nothwendigen, dann für die wünschenswerthen. Curios genug. Einige Proben aus dem ersten Theil.

S. 2: „Die vielseitige und besonders religiös-sittliche Vervollkommnung, um der Welt zu nützen und dereinst selig zu werden, ist die Bestimmung des Menschen."

Vielseitige Vervollkommnug! Warum nicht allseitige? Vervollkommnung setzt voraus, daß ein Kapitalfonds schon vorhanden sei; aber wo ist der zu finden in einem Kinde, das nichts in sich trägt als die Keime zum Menschen?

„Um der Welt zu nützen und dereinst selig zu werden" — also die Festhaltung der veralteten Vorstellung eines getrennten Diesseits und Jenseits und was damit zusammenhängt, und die egoistische Bezielung der selbsteignen Seligkeit wenigstens im Jenseits! Solche schiefe Vorstellungen verrücken gleich von vorn herein alle gesunden Ansichten.

S. 9: „Bildung ist diejenige Steigerung der Erziehung und des Unterrichts, wobei zu dem, was die Erreichung der Bestimmung als nothwendig fordert, noch das Schöne und Angenehme hinzukommt."

Unter Bildung verstand man aber bisher nicht die Steigerung der Erziehung und des Unterrichts, sondern die Beziehung derselben auf ein bestimmtes Ziel, was die Ausdrücke Schullehrerbildung, technische Bildung, selbst Menschen- und Schulbildung ꝛc. beweisen. Abgesehen von dem Unbestimmten des Ausdrucks: „hinzukommen zu dem

u. ſ. w.", wird das Schöne und Angenehme als eine äußere Zuthat betrachtet. Erziehung und Bildung ſind aber an und für ſich gute, ideale Dinge; ſchöne Erziehung, ſchöne Bildung ſind ganz corrupte Gedanken, und was ſoll denn noch zu der „Vervollkommnung" hinzukommen? Das „Angenehme" dabei iſt ſogar eine ganz widerwärtige Vorſtellung. Der Hr. Verfaſſer iſt in der Begriffsbeſtimmung nicht glücklich.

In §. 25 ſtellt er die „Kennzeichen der wahren Methode" auf — ein intereſſanter Gegenſtand. Er nennt folgende:

1. „Die wahre Methode muß nicht nur den Zweck jedes einzelnen Unterrichtsgegenſtandes richtig auffaſſen und befördern, ſondern den Zweck des Unterrichts überhaupt, d. i. die beſtimmungsgemäße und einheitsvolle Bildung des Geiſtes und Herzens durch Mittheilung von brauchbaren Kenntniſſen und Geſchicklichkeiten."

2. „Sie muß dem Schüler Mittel an die Hand geben, ſich mit Sicherheit und nachhaltender Gründlichkeit die beabſichtigten Kenntniſſe und Fertigkeiten anzueignen."

3. „In möglichſt kurzer Friſt."

4. „Naturgemäßer Weg, gleichſam von der Natur ſelbſt dazu gebahnt."

5. „Angenehm, Luſt und Liebe zum Lernen entzündend."

Gegen das Alles wäre viel zu ſagen. Die Naturgemäßheit muß an die Spitze und zwar nach der doppelten Richtung: menſchennatur- und ſachgemäß. Alles Andere folgt daraus: beſtimmungsgemäß — die Entwickelung und Auslebung der Menſchennatur iſt die ganze Beſtimmung des Menſchenlebens, des ganzen Menſchenlebens, nichts darüber und nichts darunter — zeitgemäß, heiter, gründlich u. ſ. w. Geſchicklichkeiten kann keiner dem Andern mittheilen, der Verf. verlangt nicht nur zu viel, ſondern Unmögliches. Dann (in Nr. 2) wieder zu wenig; denn die wahre Methode ſoll dem Schüler nicht Mittel an die Hand geben, wodurch ꝛc.,

sondern sie selbst soll dem Schüler gründliche Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, ihn dazu mit Nothwendigkeit bestimmen, daß er sie sich aneigne.

Genug, das Buch enthält viele solcher Mängel; von einem neuen erwartet man, daß es die der alten nicht wiederhole, und einen wesentlichen Fortschritt. Worin der stecken soll, bin ich zu finden unfähig. Der vielen und langen, raumfüllenden Auszüge aus andern Schriften bedürfte es nicht zur Begründung von Ansichten, denen kein Mensch mehr widerspricht. Für ganz ordinäre Schullehrer-Seminarien mag der Inhalt hinreichen; die Anforderungen, die man an „gehobene" macht, befriedigt es nicht, und von Schullehrer-Fortbildungsanstalten erwartet man mehr, sowohl bestimmtere Begriffe, als schärfere Herausstellung dessen, worauf es ankommt, und gründliche Beschäftigung mit diesem.

---

8. Freimüthige Beleuchtung des Auffallendsten in dem neuesten würtembergischen Schulgesetz von Wörle. Ulm, 1839. (27 S.)

Der Verf. mag es gut meinen, mitunter fehlt es auch nicht an guten Vorschlägen, das Ganze aber trägt das Gepräge der Unreife und Einseitigkeit an sich. So hilft man dem Schulwesen nicht auf; man stößt zurück, statt zu gewinnen.

---

9. Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit von K. Kirsch, Diakonus, Hospitalprediger und erstem Mädchenlehrer zu Königsbrück. Leipzig, 1840, Reclam. (XII u. 472 S. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulwesen. Von Demselben, ebendas. (IV u. 144 S. 20 Sgr.)

Unter deutschem Schulrecht versteht der Hr. Verf. die Summe der Gesetze, welche deutsche Regierungen über Schulsachen erlassen haben, er nimmt das Wort also im historischen, nicht im philosophischen Sinne. Dieser Unterschied ist sehr wichtig.

Der Verf. ist Geistlicher und seit 14 Jahren Lehrer; es fehlt ihm also nicht an Erfahrung.

Nachdem er in der Einleitung Vorfragen: worin besteht die Schulaufsicht? bedarf die Schule derselben? wer soll sie beaufsichtigen? beantwortet, die Eigenschaften des Schulaufsehers aufgestellt, namentlich das Recht der Oberaufsicht dem Staate vindicirt, der die Ausführung bestimmten Behörden übertrage, und erklärt hat, daß er sich, ohne in die Untersuchung einzugehen (S. 3), „ob dem Geistlichen auch die Aufsicht über die Schule gebühre", sich an das jetzt historisch Bestehende anschließe *), theilt er seine Arbeit in zwei Theile: unmittelbare und mittelbare Schulaufsicht, jene in die Aufsicht über das Innere der Schule: Unterricht und Schulzucht, und in die Aufsicht über das Aeußere der Schule: Schulgebäude, Schulordnung, Schulhaushalt; in dieser handelt er von der Stellung des Geistlichen zum Schullehrer, zu den Kindern, zu den Eltern und den übrigen Aufsichtsbehörden.

Die Art der Ausführung ist die der gewöhnlichen Universitäts-Compendien. Zuerst wird in jedem Paragraphen die Sache auseinandergesetzt, dann folgt die Angabe der dahin einschlagenden Literatur, hierauf folgen die von deutschen Re-

*) Der Hr. Verf. hält dies für etwas Vorübergehendes (S. 3). „Je mehr sich die Volksschullehrer heben, desto leichter werden sie auch eines fortwährend ihnen nahe stehenden Aufsehers entbehren können, und die Zeit wird kommen, wo der Staat selbstständige Kreisschulräthe, die wissenschaftlich vorgebildet und in der Volksschule selbst praktisch ausgebildet sind, anstellen muß".

gierungen, besonders von Preußen, Sachsen und Baden erlassenen Verordnungen und Gesetze. Dadurch und weil der Verf. alle einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule ausführlich bespricht, ist das Buch so sehr angeschwollen; es soll die Geistlichen zur Schulaufsicht befähigen, ihnen also nicht bloß die dazu nothwendigen Ansichten, sondern auch Einsichten mittheilen. Der Hr. Verf. dehnt dieses Aufsichtsrecht sehr weit aus, indem er vom Geistlichen verlangt, daß er erforderlichen Falls alle Einzelheiten in Betreff der Unterrichtsgegenstände, der Lehrmittel, der Lehrmethoden vorschreiben und einrichten solle. Geistliche thun daher sehr wohl, diese Schrift zu beachten. Da wir für diese nicht schreiben, so müssen wir uns mit dieser allgemeinen Bemerkung begnügen. Ueberall redet der Verf. der Humanität das Wort. Er will, daß die Schullehrer zu den Versammlungen der Schulvorstände als berathende Mitglieder hinzugezogen werden sollen, wie Solches die Schulgesetze im Königreich Sachsen erlauben, in Würtemberg und Baden gebieten.

Ueber die einzelnen Ansichten des Hrn. Verf. in Betreff des Unterrichts ließ sich vielfach mit ihm rechten. Er will den Leseunterricht durch vorbereitende Unterredungen über die Sprachwerkzeuge eingeleitet wissen, bezeichnet als die gründlichsten Leselehrarten die von Krug und Schulze und huldigt Ansichten über den Sprachunterricht, die wir nicht theilen; aber dies Alles zu besprechen, wäre zu weitläuftig: genug, die Schriften sind geistlichen Schulinspectoren, für die sie bestimmt sind, zu empfehlen. Daß sie die Praxis selbst nicht entbehrlich machen, versteht sich von selbst. Der Hr. Verf. sagt dieses selbst (S. 12): „Muß er (der Geistliche) nicht selbst Pädagog sein? — Nicht theoretischer, der seine Weisheit aus zahllosen alten und neuen Systemen der Pädagogik zusammengetragen hat, sondern praktischer, der im Schweiße seines Angesichts die mannigfaltigsten Erfahrungen gesammelt, die Hindernisse, welche dem Volksschullehrer entgegenstehen, selbst

kennen gelernt und die Unanwendbarkeit mancher neuen Methode erprobt hat. Denn „„Schulhalten lernt sich (wie Niemeyer so treffend sagt) nur in der Schule.““

---

10. Die zwei ersten Schuljahre. Eine theoretisch-praktische, auf das neue psychologische System von Dr. Beneke gegründete Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarklasse, nebst einer reichlichen Sammlung von Aufgaben zur stillen Beschäftigung. Von R. J. Wurst, jetzt Lehrer zu Ellwangen in Würtemberg. Zweite, durchaus neu bearbeitete und vermehrte Ausgabe. Reutlingen, **1839**, Mäcken. (XX u. **530** S.)

Der Hr. Verf. gehört zu denjenigen Lehrern, die von der Ueberzeugung beseelt sind, daß den künftigen Schullehrern eine tüchtige Grundbildung Noth thue, daß die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen an sie heranzubringen, daß sie ganz besonders zu psychologischer Beobachtung zu befähigen und so weit in die Theorie des Unterrichts- und Erziehungssystems einzuführen seien, daß man sich überzeugt halten könne, der Gefahr des mechanischen Treibens in späterer Zeit mit Sicherheit vorgebeugt zu haben. Außerdem will er, wie wir aus seinen Sprachschriften wissen, ein Sprachsystem (bekanntlich das Becker'sche) in die Elementarschule einführen. Wie wir in Betreff dieses Strebens denken, ist zum Oefteren den Lesern der Rhein. Bl. dargelegt worden.

Dem Streben des Verf. nach möglichst wissenschaftlicher Erkenntniß begegnen wir, wie schon aus dem Titel der vorliegenden Schrift zu erschließen ist, auch in ihr. In andern Schriften hat der Verf. vorzüglich die Grundgedanken Graser's angewandt. Laut der Vorrede ist er in dieser neuesten Schrift mehr von ihnen abgewichen, die Anwendung derselben

bei den meiſten Lehrern in dem Anfangsunterricht für zu ſchwierig erkennend. Dagegen hat er ſich, was den Anſchauungsunterricht betrifft, mehr dem in dem „Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts" aufgeſtellten Gange zugewandt. Wir halten dieſes für einen Fortſchritt, ſind auch überzeugt, daß der Verf. bei noch ausgedehnterer Erfahrung noch mehr als jetzt von dem Dringen auf ſyſtematiſches Wiſſen von Seiten der Seminariſten und der Schüler zurückkommen werde.

Für jetzt hängt der Hr. Verf. an dem pſychologiſchen Syſtem Beneke's. Daſſelbe hat das bemerkenswerthe Schickſal, daß es weit mehr bei Pädagogen, als bei den Pſychologen und Philoſophen vom Fache Eingang findet. Der Seminardirector Dreßler in Budiſſin ſucht daſſelbe auch in die Schulwelt einzuführen und zu populariſiren. Seiner Verarbeitung müſſen wir den Vorzug vor der vorliegenden von Wurſt einräumen; Dreßler hat Beneke's Syſtem vollſtändiger, ſelbſtſtändiger und freier verarbeitet.

Die vorliegende Schrift Wurſt's beſteht aus zwei Abtheilungen. In der erſten giebt er die Belehrungen für den Lehrer: 1) das Wichtigſte über die Seelenvermögen und deren Entwickelung, zum Theil nach Diekmann's kleiner Seelenlehre; 2) die Seelenvermögen und ihre Entwickelung nach Beneke. Der erſte Abſchnitt liefert die gewöhnlichen Anſichten von der menſchlichen Seele und ihren Vermögen in beſchreibender Weiſe; der zweite, bei weitem umfangreichere, die neuen Anſichten Beneke's. Der Leſer wird daher zuerſt auf den gewöhnlichen, dann auf den neuen Standpunkt geſtellt. Der Verf. beſitzt, wie wir wiſſen, die Gabe der klaren Darſtellung; wir finden ſie auch hier wieder; nur bleibt, wie ſchon angedeutet, eine ſelbſtſtändigere, freiere Verarbeitung der Beneke'ſchen Grundlehren zu wünſchen übrig, die nun Dreßler geliefert hat.

Außerdem theilt der Verf. in der erſten Abtheilung noch das Wichtigſte aus der Unterrichtslehre und die innere Orga-

nisation der Elementarschule mit. Hier ist der Verf. besonders ausführlich und belehrend.

Die erste Abtheilung umfaßt 184 Seiten. Sie ist eigentlich eine Schrift für sich und gehört nicht nothwendig zur zweiten Abtheilung. In dieser nun stellt der Verf. den Lehrstoff, den Lehrgang, das Lehrverfahren und die Uebungsaufgaben für die zwei ersten Schuljahre auf, mit Ausnahme des Leseunterrichts, den der Verf. in einer besonderen Schrift behandelt hat. Die Hauptstufen sind diese: 1) Anschauen und Benennen von Gegenständen; 2) das Haus, als Wohnplatz des Menschen; 3) die leiblichen Bedürfnisse des Menschen; 4) die Bewohner des Hauses; 5) Eigenschaften der Gegenstände; Thätigkeiten der Dinge. Dieses Alles umfaßt der Verf. unter der Benennung: der sinnliche Anschauungsunterricht, zusammen. Nun folgt der sittliche Anschauungsunterricht, worüber der Verf. jedoch nur auf wenigen Seiten seine Ansichten vorlegt. Im dritten Abschnitt spricht der Verf. über den Schreib- und Leseunterricht im ersten und zweiten Schuljahre mit Hinweisung auf seine Schrift: „Ausführliche Anleitung zum Schreiblesеunterricht, 2. Aufl. Reutlingen, 1837." Dann geht der Verf. zu den Schön- und Rechtschreibeübungen im zweiten Schuljahre über. Die letzteren werden ausführlich mitgetheilt. Ebenso die Sprachübungen im zweiten Schuljahre aus der Lehre von den Wortarten, der Wortbildung, Wortbiegung.

Der Hr. Verf. hat Alles mit größter Genauigkeit und Ausführlichkeit behandelt. Zuerst wird der Lehrstoff dargestellt, dann ausführlich in Fragen und Antworten das Lehrverfahren vorgeführt, hierauf Aufgaben zur stillen Beschäftigung gegeben. In den Sprachübungen kommen die Elemente des Becker'schen Systems vor. In dem Anhange zeichnet er Grundlinien für den Zeichenunterricht vor, denen 145 Zeichnungen beigegeben sind.

Abgesehen davon, 1) daß die ganze erste Abtheilung nicht nothwendig zur zweiten, größeren gehört; 2) daß ihr eine selbstständigere, freiere Bearbeitung zu wünschen wäre; 3) von dem Bedenken, ob diese psychologische Theorie die praktische Thätigkeit der Elementarlehrer, die nur zwei Jahre auf ihre Vorbereitung zum Lehramte verwenden können, wesentlich erhöhen werde; 4) von der Masse einzelner orthographischer Uebungen und dem Bemühen, grammatische Begriffe, z. B. der Ergänzungen, auf einen Thätigkeitsbegriff bezogen u. s. w., schon in so frühen Unterricht hineinzuziehen — müssen wir doch die Schrift in ihrem Reichthum an Inhalt, wichtigen Wahrheiten, belehrenden Bemerkungen und musterhaften Ausführungen als eine in ihrer Art vorzügliche bezeichnen, und können nur wünschen, daß sich möglichst viele Lehrer in dieselbe hineinarbeiten und in ihrem Geiste verfahren möchten. Wer es noch nicht weiß — und wie viele wissen das noch nicht! — was durchgebildete Elementarlehrer eigentlich wollen, welche Ziele sie anstreben, von welchen Grundsätzen sie ausgehen, was zum eigentlichen Elementarunterricht gehört und wie es mit ihm in diesen Tagen da, wo ein ausgebildeter Lehrer ohne äußere Hemmungen wirkt, steht: der kann es hier lernen. Es thut das Vielen, die auf die Gestaltung des Elementarunterrichts Einfluß haben, sehr noth. An Reactionsversuchen fehlt es ja auch auf diesem Gebiete nicht.

---

11. Nicht ohne großen Schmerz kann man die

„Biographie von Ludwig van Beethoven, verfaßt von A. Schindler, Musikdirector. Münster **1840**, Aschendorff“

lesen. Wie ist es diesem großen Meister im Leben ergangen, wie hat seine Familie ihm mitgespielt, welche Leiden hat er sich durch das Widerstreben seiner Natur mit bürgerlichen Ein-

richtungen bereitet! Die zweite und dritte der nachfolgenden Bemerkungen, die wir ausziehen, erklären das Uebrige.

1. S. 23: „Beethoven hatte, wie Dr. Wegeler erzählt, und er es selbst durch die That oft genug bestätigte, von seiner Jugend an eine entschiedene Abneigung, Unterricht zu ertheilen, und ging in seinen letzten Jahren noch immer, wie früher in Bonn, „wie ein übellauniges Eselein" an dieses Geschäft."

2. S. 28: „Seine gewaltige Natur durchbrach alle Schranken, schob alle Salons-Convenienzen bei Seite, wollte fesselos einhergehen. Rang und Reichthum blieben ihm ganz gleichgültige Dinge, Zufälligkeiten, für die er keine besondere Achtung hatte, daher er in dem Menschen nur den Menschen erkennen und ehren wollte. Vor dem Mammon und dessen Hütern sich beugen, hielt er vollends für Blasphemie. In seinen Augen stand der Fürst mit dem Bürger auf gleicher Stufe, nur der Geist, das Göttliche im Menschen, stand ihm über allem Materiellen und Zufälligen, eine unmittelbare Gabe des Schöpfers."

3. S. 56: „Beethoven war seinen politischen Gesinnungen nach ein Republikaner. Er lebte in dem festen Glauben, Napoleon gehe mit keinem andern Plane um, als Frankreich nach Plato's Republik zu organisiren, und somit sei — nach seiner Meinung — der Anfang zu einem allgemeinen Weltglück gemacht. Daher seine Verehrung und Begeisterung für Napoleon."

---

12. Daß die

„Erinnerungen aus meinem äußeren Leben von Ernst Moritz Arndt, Leipzig **1840**, Weidmann" (**381** S. **2** Thlr.)

sehr interessant sein werden, bedarf für den, der nur Etwas von ihm gelesen hat, keiner Versicherung. Sie bieten — was

von dem Verf. „der Fragmente über Menschenbildung" nicht anders zu erwarten war, auch für Pädagogik manches Interessante. Wir wollen unsern Lesern noch eine Stelle mittheilen (S. 8 — 12):

„Das Beste aber war, daß wir mit keinem frühen Lernen gequält wurden und auch diese Dumseritzer Jahre noch so spielend durchspielen durften. Das hatte seinen guten Grund.

Es hatte nicht seinen Grund in der Ansicht oder in dem Willen der Aeltern, sondern in den engen und kleinen Umständen derselben. Es gab keine Schule in der Nähe, und ein rechter studirter Hauslehrer wäre ihnen zu theuer geworden. Einmal kam freilich einer an, ein alter verleg'ner Kandidat, Sohn eines Kantors in der Stadt Bergen, Namens Herr Krai. Ich erinnere mich dieser Krähe noch mit Schaudern. Er war früher mit unserm werthen Hausfreund, Hrn. Pastor Krüger zu Swantow, mehrmals als Gast bei uns gewesen, wo wir über seinen wunderlich zugeknöpften Rock und seine gelbe Perücke gelacht hatten: ein langer, dürrer, griesgrämischer Mensch mit einer ungeheuren Nase und tiefliegenden schwarzen Augen. Welche Angst aber, als er wirklich bei uns einzog und uns in seinem kleinen Zimmer zusammenkniff! Da waren die wilden Vögel eingefangen. Aber diese Angst nahm glücklicher Weise ein baldiges Ende. Er verließ unser Haus zu unserm Jubel etwa nach acht Tagen, indem er meinem Vater in einem Briefe erklärte: er könne nicht bleiben, wo man dem Lehrer der Kinder so wenig Achtung erweise, meine Tante Sophie habe ihn einen guten Morgen kaum angeknixt, und meine Mutter habe gestern statt Herr Krai, wie sich's gebühre, lieber Krai gesagt.

Indessen liefen wir doch nicht wie die rohen Wildlinge herum, sondern wurden, wie ich noch meine, für dieses Alter vom sechsten bis zehnten Jahre recht gut erzogen. Man höre: Mein älterer Bruder Karl — ich war der Zweite — ward auf ein paar Jahre nach Stralsund geschickt, wo er im Hause des

älteſten Mutterbruders Friedrich Schuhmacher wohnte und in die Schule ging. Ich weiß noch, welch Erſtaunen und Schrecken wir hatten und wie ſich die Geſchichte bald in brüderlichen Spaß auflöſte, als der Junge nach einem halben Jahre einmal zu Hauſe kam und Anfangs nicht anders als in hochdeutſcher Zunge ſich mit uns zu unterreden herabließ. Denn das Hochdeutſche waren wir bisher nicht anders als von den Kanzeln oder beim Vorleſen aus Büchern oder bei feierlichen Gelegenheiten in den erſten Bewillkommnungen der Beſuchenden zu hören gewohnt geweſen. Wir blieben aber dabei gar nicht hinter ihm: nämlich ich und Bruder Fritz, der Dritte in der Reihe. Die Aeltern hielten den Herbſt und Winter, wo ſie am meiſten Muße hatten, ordentlich Schule mit uns; Schreiben und Rechnen lehrte der Vater, und die Mutter hielt die Leſeübungen, und machte unſere jungen flatternden Geiſter durch Erzählungen und Mährchen lebendig, die ſie mit großer Anmuth vorzutragen verſtand. Das Leſen ging aber in den erſten Jahren faſt nicht über Bibel und Geſangbuch hinaus; ich möchte ſagen, deſto beſſer für uns. Sie war eine fromme Frau und eine gewaltige Bibelleſerin, und ich denke, ich habe die Bibel wohl drei vier Mal mit ihr durchgeleſen. Das Geſangbuch mußte auch fleißig zur Hand genommen werden, und den Samstag Nachmittag mußten die Jungen unerlaßlich entweder ein aufgegebenes Lied oder das Sonntagsevangelium auswendig lernen. Das geſchah, weil ſie eine ſanfte und liebenswürdige Schulmeiſterin war, mit großer Freude und alſo mit großem Nutzen. Muße aber hatte ſie ungeachtet einer nicht ſtarken Geſundheit, der vielen wilden Kinder und der großen Wirthſchaft, die mit Sparſamkeit geführt werden mußte, mehr als die meiſten andern Menſchen. Wenn Alles längſt vom Schlaf begraben lag, ſaß ſie noch auf und las irgend ein frommes oder unterhaltendes Buch, ging ſelten vor Mitternacht zu Bette und war im Sommer mit der Sonne wieder auf den Beinen. Weil ich nun auch ein

ſolcher Kauz war, der ſelbſt im Knabenalter wenig Schlaf bedurfte, und deßwegen Lerche zugenannt war, ſo habe ich in jenen Kindertagen und auch ſpäter noch manche Abende und Nächte bis über die Geſpenſterſtunde hinaus mit ihr durchgeſprochen und durchgeleſen.

Weil ich dieſe Leſerei der Vergangenheit hier im Gedächtniſſe wieder überleſe, ſo füge ich ſogleich hinzu, was für dieſe Zeit dahin gehört. Es war wenigſtens auf der Inſel Rügen damals noch die Zeit des ungeſtörten chriſtlichen Glaubens, und meine guten Aeltern und die Baſe Sophie, meiner Mutter jüngſte Schweſter, welche mit uns lebte, waren treue fromme Menſchen. Sie hatten in dem Magiſter Stenzler, dem Großvater des jetzigen Profeſſors Stenzler in Breslau, einen vorzüglichen Prediger und Seelſorger. Keinen Sonntag ward die Kirche ohne den gültigſten Grund verſäumt, bei ſchlechtem Wetter hingefahren, bei ſchönem und im Sommer hingegangen, wo der Vater dann ſeine ältern Buben neben ſich herlaufen ließ. Dieſe durften aber auch bei keiner Katechismusprüfung in der Nachmittagskirche fehlen, ſondern mußten zum zweiten Mal über Feld laufen. Wenn der Vater dann nicht mitging, ſo gab er uns ſeinen alten Großknecht zum Führer, einen chriſtlichen bibliſchen Mann, der mein beſonderer Beſchützer war. Weil ich kleiner zehnjähriger Junge mich nämlich damals eines ſehr guten Gedächtniſſes erfreute und großen Eifer und viel Beleſenheit in der heiligen Schrift hatte, ſo prangte ich durch die Stelle, die mir der Herr Magiſter eingab, bei der Kinderprüfung in der Kirche an der oberſten Stelle, und hatte viel größere Jungen und Dirnen, unter andern auch meinen ältern Bruder Karl und ein paar große Fräulein mit mächtigen Lockengerüſten, eine von der Lanken und eine von Barnekow unter mir. Weil ich nun beim Aufſagen und Vorleſen große Zuverſicht hatte und es da, wie blöd' ich ſonſt auch war, wie aus einer Trompete aus mir herausklang, ſo rechnete der alte treue Jakob ſich das gleich-

sam zu seiner Ehre an, und ging wie triumphirend mit mir zu Hause.

Frühling und Sommer gingen freilich nicht ganz ohne Schule hin, indessen war die Schule unter den Gespielen in Feld und Wald und auf Wiesen und Haiden und unter Blumen und Vögeln wohl die beste. Doch ließ der Vater uns nicht immer bloß wild und wie auf's liebe Ungefähr herumlaufen, sondern wußte es meistens so einzurichten, daß wir bei dem Herumspringen und Herumspielen irgend etwas auszurichten und zu bestellen hatten. In der Zeit aber, wo auf dem Lande alle Hände angestrengt zu werden pflegen, mußten wir ältern Buben nach unsern kleinen Kräften auch schon mit heran, nämlich in der Zeit der Saat und der Erndte, vorzüglich in der letzteren. Da ward ich wohl zuweilen ein göttlicher Sauhirt oder Kuhhirt, und mein Bruder Karl, der Rossetummler, der eigentlich den mir abgestrittenen Namen Philipp hätte haben sollen, ein flinker Rossehüter. Ich erndtete wegen meiner sorgsamen Gewissenhaftigkeit, nicht mißzuhüten, auch hier Lob ein, und noch leuchten mir die ersehnten leuchtenden Abendröthen, wo ich fröhlich meine Kuhheerde in den Hof trieb und dann geschwind in der Dämmerung noch auf einen Apfel- oder Kirschbaum kletterte, wo ich süße Beute für mich wußte. Meistens aber hatte die freundliche Base Sophie schon für mich gepflückt und aufgehoben."

---

13. „Personalien, gesammelt von Fr. Jacobs u. s. w. Leipzig, Dyk, 1840", S. XV — XX:

„Frömmigkeit und Glaube an schwankende Lehren sind verschiedene Dinge, und die Seligkeit, d. i. das Bewußtsein von dem Frieden mit Gott, wird durch ein sittliches und reines Handeln, nicht aber durch das Bekenntniß dieses oder jenes Symbols gewonnen. Dieser Glaube hat mich mein ganzes Leben hindurch begleitet, und je besser ich die Ge-

schichte des Christenthums und der Menschheit kennen gelernt habe, desto mehr bin ich überzeugt worden, daß man den wahrhaft christlichen Sinn nicht bei denen suchen müsse, die den größten Eifer in Behauptung der Lehre zeigen, mag dieses die alte rechtgläubige oder die rationalistische sein. Jedes freie und aufrichtige Streben, um in den Ansprüchen der Begründer des christlichen Glaubens den wahren Sinn zu erforschen, ist unsrer Achtung werth; aber auf dieses Streben Verachtung gegen die zu gründen, welche die Wahrheit auf einem anderen Wege suchen, oder an dem ihnen auf Glauben und Treue Ueberlieferten festhalten, und sie mit Parteinamen zu belegen, hat mir immer eben so unchristlich als unvernünftig geschienen. Den Vorwurf des Hochmuthes, den man bisweilen den Altgläubigen macht, gereicht diesen, wenn er gegründet ist, gewiß nicht zur Ehre; ist aber darum der Dünkel der sich aufgeklärt Nennenden lobenswerth? Wie in den Tagen politischer Aufregung die von Freiheit Berauschten die Freiheit in Verruf brachten, so hat die Prahlerei der Aufgeklärten die Aufklärung selbst zu einem Kennzeichen der Seichtigkeit und bequemen Unglaubens herabgebracht. Wo Hochmuth ist, bleibt auch der Haß nicht fern. Wer möchte nun solche Früchte von einem Baume erwarten, den die Hand Gottes gepflanzt hat, um das hülflose Menschengeschlecht in seinem Schatten zu versammeln, und ihm hier gegen die Schwüle des Lebens und seine stechenden Pfeile Schutz zu verleihen? Wenn nun die hier versammelte Schaar, im demüthigen Gefühle eigener Hülflosigkeit, sich dankend niederwirft, jeder in einem andern Sinne, der Eine dem Baum dankt, der den Schatten giebt, der Andere den Elementen, die den Baum nähren; der Dritte jener unsichtbaren Hand, die den Samen in die Erde gelegt und die Elemente zu seiner Entwickelung herbeigerufen hat; wenn endlich über diese unsichtbare wohlthätige Hand in jedem, der ihr Dasein ahnet, andere Gedanken obwalten, jeder verschiedener Art, soll deßhalb unter den Versammelten ein

heilloſer Zwieſpalt entſtehen, daß ſie ſich trennen von einander, die Wohlthat des Schutzes verwirken, und in dem Streite über des Wohlthäters unbekannte Natur dieſen ſelbſt und den Dank vergeſſen, den ſie ihm ſchuldig ſind? Der Gott, der in die Natur vor allen Dingen ein unermeßliches Streben nach Mannigfaltigkeit gelegt; der die Kräfte des Leibes und die Fähigkeiten des Geiſtes in dem allerverſchiedenſten Maaße vertheilt hat, hat eben dadurch die Einhelligkeit der Meinungen über Alles und Jedes, am meiſten aber über Alles, was nicht ſinnlich iſt, unmöglich gemacht. So lehrt die alte Geſchichte und die Erfahrung des Tages. Nie und zu keiner Zeit hat in dem tranſcendentalen Theile der Religion Einſtimmigkeit geherrſcht; und wo der Hochmuth menſchlicher Rechthaberei ſie zu erzwingen geſucht hat, iſt die Religion ſelbſt ein Gegenſtand des Haſſes geworden. Dieſer Erfolg wird überall eintreten, wo ſich ein frevelhafter Dünkel erkühnen wird, durch Glaubensgerichte und Inquiſitionen eine Einhelligkeit erzwingen zu wollen, welche die Weisheit Gottes bewirkt haben würde, wenn die Harmonie anders als durch Mannigfaltigkeit hervorgebracht werden könnte. Daß ein ſolches Glaubensgericht den Menſchen bei dem Uebergange aus dieſem Leben erwarte, und der unabweisliche Richterſpruch nach der Uebereinſtimmung mit der prieſterlichen Lehre erfolgen werde, glauben Viele, und ein großer Theil der kirchlichen Obmacht iſt auf dieſen Glauben geſtützt. Nun mag es ein Irrthum ſein, Gott nicht nach dem Athanaſianiſchen Lehrbegriffe zu verehren, oder das Verhältniß der beiden Naturen in Chriſto nach Neſtorianiſcher Anſicht zu erklären; Dieſes und Aehnliches mag irrig und der rechten Auslegung unangemeſſen ſein; ganz gewiß aber widerſpricht es der Hoheit Gottes, von ihm zu argwohnen, daß er, nach der Weiſe eines eiteln Fürſten, den von ſeinem Angeſicht verſtieße, der ſich im Gebrauche der canzleigemäßen Titel vergangen hat. Daß wir der göttlichen Gerechtigkeit über unſer ſittliches Thun und Laſſen verantwortlich ſind, iſt der Vernunft

gemäß; denn dieser Glaube steht in unsrer Gewalt, nicht aber der Glaube an unergründliche Lehren, deren Verständniß, wie tiefsinnig es auch sein mag, dem einfachen Verstande nicht zugemuthet werden kann. Soll nun die Seligkeit auch durch solche Lehren bedingt sein? oder will man, daß sie auf Treu und Glauben anzunehmen und mit dem Munde zu bekennen genüge? Gewiß nicht. Wer so etwas wollte, für den gäb' es keine Reformation; er würde die Knechtschaft menschlicher Autorität zurückrufen; eine Knechtschaft, die sich nicht einmal auf einen Präscriptionsglauben stützen kann, und bei aller Prahlerei mit Aufklärung sich nicht einmal die ersten Grundsätze eines klaren und lebendigen Christenthums angeeignet hat."

---

14. Hr. Basse in Quedlinburg hat ein neues Heft:

„Bildnisse und Lebensbeschreibungen der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen und Schulmänner" (15½ Sgr.)

geliefert; es ist die achte Lieferung. (Die früheren sieben haben wir unsern Lesern vorgeführt; was wir darüber zu sagen hatten, ist dem vorliegenden achten Hefte beigedruckt.) Es enthält die Bildnisse von Cousin, A. H. Francke, Chr. Thomasius und Christoph Schmidt, nebst biographischen Notizen über Francke und Thomasius.

Thomasius, der Feind der Hexenprozesse und der Freund der deutschen Sprache und der Aufklärung überhaupt, geb. 1665, gest. 1728, trägt den Rectormantel und die Wolkenperücke, es ist ein altes Bild. Einen wahren Gegensatz mit dieser deutschen Festigkeit („ehrenfeste, liebe, getreue"), bildet Cousin, in modernem Frack und schlichtem Haar. Zwischen beiden stehen in der Mitte Francke und Schmidt, jener mehr an Thomasius, dieser mehr sich an Cousin anschließend, wie unähnlich diese Männer auch sonst sein mögen.

Francke und Schmidt tragen das Gepräge deutscher Pastoren an sich.

---

15. Beleuchtung der von dem Hrn. Superintendenten Weizmann herausgegebenen Schrift: „Ueber das Verhältniß der Volksschule zum Staat und zur Kirche", nebst Angabe der wesentlichen Bedingungen des Gedeihens der Volksschulen und ihrer Lehrer. Von Wilhelm Nehm. Essen bei Bädeker, **1840.** (X u. **122** S. **12½** Sgr.)

Mehr als ein Grund veranlaßt mich, über diese Schrift Andere reden zu lassen. Einen dieser Gründe oder „bewegenden Ursachen" will ich nennen: es könnte der Verdacht der Parteilichkeit entstehen, d. h. nicht: die Meinung, als stehe ich auf der Seite einer Partei — ich habe meine Ansicht nie verleugnet — sondern die Meinung eines parteiischen Beurtheilers. Darum lasse ich Andere reden. Ich bemerke darum nur Einiges über den Verfasser selbst.

„Sie werden, wenn Sie nach Westphalen kommen, erfahren, daß der Schullehrer Nehm in der Schule wenig leistet und mit seinem Pfarrer in Feindschaft lebt."

Diese Worte vernahm ich aus einem achtbaren Munde, ehe ich im Sommer 1840 von Berlin nach dem Rheine reiste. Sie kamen mir nicht aus dem Sinne, ich dachte mir die Möglichkeit, daß sie Wahrheit aussagten, ich fürchtete ihre Bestätigung; denn auch mir ist ein Mann bekannt, der sich in der Allgemeinen Schulzeitung und anderwärts in Aufsätzen breit macht und — in der Schule nichts leistet.

Die Schwere der angedeuteten Worte lag doppelt auf meinem Herzen, als ich am 10. Juli Morgens 9 Uhr mit der Eilpost in Werl ankam. „Wo wohnt der Schullehrer Nehm?" fragte ich den Kellner des wirthlichen Posthauses? Er wohnt nicht mehr, war die Antwort; gestern Abend ist er

am Nervenfieber gestorben. Von dem Kellner in einer großen Stadt erwartet man keine sentimentalen Aeußerungen, wenn ein wackerer Schullehrer stirbt; aber in der kleinen Stadt Werl, wo jedermann jeden Straßenjungen, ja jeden Hund kennt, hätte ich ein Wort, einen Ton der Theilnahme erwartet. Nichts von dem; ich brachte auch über die näheren Umstände des unerwarteten Todes nichts heraus. Es lag mir wie Blei auf der Brust.

Mittags erzählte der Hr. Postmeister bei Tische einigen Stammgästen, neben welchen ich Unbekannter Platz genommen, unter andern Alltäglichkeiten: „gestern Abend ist auch der hiesige Schullehrer Nehm gestorben." Kein Wort der Theilnahme von Seiten der Anwesenden; das Gespräch ging gleich zu andern Dingen über. Mein Puls schlug heftiger — bei dem Gedanken, daß jene Bemerkung nur zu viel Wahrheit enthalten werde. Denn wie wäre sonst der sichtbare Mangel aller Theilnahme zu erklären?

Ich beschloß, die Schnellpost, die gegen Abend von Unna nach Soest durch Werl kommen mußte, abzuwarten, mit derselben nach Soest zu fahren und dort bei Ehrlich und Engelhardt Nachfrage zu halten. Noch waren aber nicht zwei Stunden vergangen, als ein Mann in's Gastzimmer trat und nach meinem Namen fragte. Er war einer der Notabeln der Stadt und Interessent der evangelischen Schule, der Nehm vorstand. „Er habe gehört, daß ich hier sei, könne nicht umhin, mich zu begrüßen und sein Leid darüber auszusprechen, daß ihr Lehrer Nehm meinen Besuch nicht mehr empfangen könne u. s. w." Während dieser Worte versagte dem Manne die Stimme, sein Auge wurde feucht — wie ein auflösendes Thauwetter zog es mir durch die frostigen Glieder. Der Mann war von dem Verlust, den, wie er versicherte, nicht bloß er mit seinen Kindern, nicht bloß die ganze evangelische Gemeinde, sondern die ganze, größtentheils katholische Stadt erlitten, tiefst ergriffen, er konnte nicht Worte genug finden, mir den

Schullehrer Nehm nach seinen verschiedenen Seiten als Lehrer, als Erzieher, als Freund, als Leiter eines Singechors, als Mensch zu schildern. Ich müsse, fügte er bei, heute in Werl verweilen, noch einige andere achtbare Männer über den Geschiedenen hören, besonders wünsche er, mich zum Justizamtmann zu führen. Bei demselben angekommen, vernahm ich dasselbe. Es war mir eine geistige Erquickstunde. Die Männer drangen in mich, zuzugeben, daß sie die Schulkinder Nehm's versammelten, damit ich mich durch eine Prüfung von der Vorzüglichkeit seines Lehrtalents und seiner treuen, erfolgreichen Wirksamkeit überzeugen möchte. Natürlich konnte ich darauf nicht eingehen; eine kritische Untersuchung wäre mir in jenen Tagen unmöglich gewesen; die einstimmigen Versicherungen der Männer übten auf mich eine freudig-überzeugende Kraft. Aber sie ließen doch die Schreibhefte der Kinder, ganze Stöße, herbeischleppen, um mir dadurch einen Beweis der Größe ihres Verlustes vor die Augen zu führen. Mit Wehmuth habe ich diese Bücher, die Concept- und Mundirhefte, die Proben kalligraphischer und stylistischer Geschicklichkeit und die sorgsam mit rother Dinte verbessernde Hand des entschlafenen, geschickten und treuen Lehrers durchgesehen. „Einen solchen Lehrer bekommen wir nicht wieder", so beschlossen die Männer ihre Rede.

Abends ging ich die drei katholischen Lehrer besuchen, theils um die Bestätigung der erhaltenen frohen Kunde zu vernehmen, theils um ihre Bekanntschaft zu machen. Bei allen Dreien dieselbe Ueberzeugung, daß Nehm nicht nur ein geschickter und eifriger, ein gewissenhafter und aufopferungsfähiger, treuer Lehrer und Erzieher, sondern auch ein offener, gerader, entschiedener, edler Mensch gewesen, der nach seiner Ueberzeugung die Interessen seines Standes mit lauterem Sinne, in dem Bewußtsein, Gutes zu wollen, bis zu seines Lebens frühem Ende verfochten; er nehme ihre unbedingte Hochachtung und Liebe mit in das Grab.

Nichts Anderes habe ich am andern Tage aus dem Munde seines Pfarrers, des Hrn. Superintendenten Seidenstücker, nichts Anderes in Soest vernommen, und so soll Ihm denn auch unsre Liebe, unsre Achtung nimmer entgehen. Er hat gelehrt, gewirkt, gekämpft und gelitten. Was in seinen Bestrebungen Irriges gewesen sein möge, es verfällt dem Irdischen; sein edler Wille, als sein eignes, substantielles Wesen, begleitet ihn in das heitere, helle Jenseits; die Saat, die er in den Kinderherzen gepflanzt, bleibt im Diesseits zurück, und das Gute seiner übrigen Bestrebungen. Denn wie Gott in seiner Güte das Böse schon im alten Bunde nur bis in das dritte und vierte Glied heimsucht, dagegen das Gute bis in das tausendste hinein segnet: so pflegt überhaupt das Verfehlte in menschlichen Bestrebungen nicht tiefe Wurzel zu schlagen, das Richtige und Wahre dagegen zu bleiben. Denn das Gute ist von ewigem Bestand; der gute Wille des Menschen ist schon diesseits in ihm das Ewige, Unsterbliche.

Wer ein Mehreres über Nehm erfahren will, nicht eitle Lobhudeleien, sondern ein wahres, warmes Urtheil über ihn, von einem seiner Freunde niedergeschrieben, subjectiv gerecht und wahr (ich sage subjectiv; denn ich glaube, daß ihr Verf. nicht überall in dem, was er für verfehlt hält, recht hat), der verschaffe sich die jeden Falls für Schullehrer interessante Schrift:

„Erinnerung an Johann Wilhelm Nehm, nebst Andeutungen über Zustände des Lehrerlebens. Essen bei Bädeker, 1841." (75 S. brosch., 10 Sgr.)

---

16. Lehrbuch der Anthropologie und Diätetik für Schulen und zum Selbstunterrichte von Dr. Fr. Klee, prakt. Arzte zu Mainz. Mainz, bei Kirchheim ꝛc. 1841. (VIII u. 184 S. 17½ Sgr.)

Nachdem in der Einleitung von den bekannten Vorzügen des Menschen vor den Thieren — eine endlich zu antiquirende Betrachtungsweise — geredet worden, handelt die Schrift im ersten Theil von der Seele und in ihren Kräften nach den Ansichten der alten Psychologie (S. 3 — 20), im zweiten vom Körper (S. 21 -- 77), im dritten von der Erhaltung der Gesundheit der Seele und des Körpers (S. 80 — 177).

Das Buch stellt das Gewöhnliche, Bekannte recht klar und deutlich dar, der Styl ist der doktrinelle, wirkt daher etwas ermüdend; aber es mag für Lehrer, die von dem Menschen noch wenig wissen, empfehlenswerth sein. Eigenthümliches enthält es gar nicht.

S. 49 lehrt der Hr. Verf., daß die Lunge zweierlei Blut aus dem Herzen empfange: hell- und dunkelrothes. Das muß er wissen, denn er ist Arzt. Die Franzosen sprechen nur sich das rothe, den Deutschen das blaue Blut zu. Er ist auch kein absoluter Feind des Branntweins, indem er (S. 163) zugiebt, daß er, mäßig genossen, bei rauher Witterung und körperlich anstrengenden Arbeiten manchen Menschen zuträglich sei. Diese alte Erfahrung hat man neuerdings auch in Abrede stellen wollen. — Der Hr. Verf. ist aber auch ein Freund des Wassers, nur könnte er darin nach unserm Bedünken etwas weiter gehen. Er ist ein Mann der Mitte.

---

17. Vollständiges Handbuch der Turnübungen nach ihrer Stufenfolge. Zum Leitfaden und Unterricht und zur Anschauung der Fortschritte für Lehrer und Schüler herausgegeben von F. K. Keil. Zweite, nach den Eiselen'schen Turntafeln vervollständigte ꝛc. Aufl. Potsdam, 1838. (62 S.)

Auf Schreibpapier lithographirt, folglich in Schreibschrift. Nach vorangegangenen Verhaltungsregeln beim Turnen

enthält das Büchlein die Aufzählung aller, nach einander zu betreibenden Uebungen, in großer Vollständigkeit.

---

18. Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter, dargestellt von A. Spieß. Basel, 1840, Schweighauser. (VIII u. 167 S.)

19. Gymnastik für Volksschulen oder ausführliche Anleitung, wie man den Körper der Jugend beiderlei Geschlechts durch leichte und naturgemäße gymnastische Uebungen gelenk und kräftig machen, so wie ihr einen gefälligen Anstand lehren kann, erläutert durch 50 Figuren, nebst einer Anzahl gymnastischer Spiele zur Erheiterung, von Dr. J. A. L Werner, Prof. und Director der Anhalt-Dessauischen gymnastischen Akademie ꝛc. Dresden u. Leipzig, 1840, Arnold. (XII u. 127 S.)

20. Medicinische Gymnastik oder die Kunst, verunstaltete und von ihren natürlichen Form- und Lageverhältnissen abweichende Theile des menschlichen Körpers nach anatomischen und physiologischen Grundsätzen in die ursprünglichen Richtungen zurückzuführen und darin zu kräftigen, durch 100 Figuren erläutert von Dr. J A. L. Werner ꝛc. Dresden und Leipzig, 1838, Arnold. (XXIV u. 223 S.)

21. Bericht über die Einrichtung und Wirksamkeit der Herzogl. Anhalt-Dessauischen gymnastisch-orthopädischen Heilanstalt und der Normalschule zur Ausbildung gymnastischer Lehrer zu Dessau, von Dr. J. A. L. Werner ꝛc. Nebst zwei lithogr. Abbildungen. Dessau, 1840, Eigenthum des Verfassers. (40 S.)

Als der Medicinal- und Regierungsrath Lorinser vor sechs Jahren mit seiner einflußreichen Abhandlung über die Vernachlässigung der körperlichen Ausbildung in den Bildungsanstalten hervortrat, schlugen wir uns in den darüber entstandenen Discussionen auf seine Seite und zwar unbedingt, ohne Einschränkungen und Klauseln. Es ist nicht bekannt geworden, daß der kräftige Anreger dieser Angelegenheit seine Ansicht geändert habe, und wir auch nicht. Noch jetzt halten wir Veranstaltungen zur Entwickelung und Kräftigung des jugendlichen Körpers für absolut nothwendig, und leben der Ueberzeugung, daß die Sache sehr dringend, daß die gerügten Uebelstände und Nachtheile vorhanden, endliche Abhülfe im Namen der Jugend und des Vaterlandes gefordert werden müsse.

Man sage nicht, daß dergleichen Uebelstände und Mißverhältnisse bei der Intelligenz unsrer Schulmänner, der Aufmerksamkeit der Behörden und der gerühmten Trefflichkeit unserer öffentlichen Erziehung unmöglich vorhanden sein könnten; als Beispiel, daß trotz dem sich bedeutende Mängel und Gebrechen einschleichen können, erinnern wir diejenigen unsrer Leser, welche Zeitungsleser sind (hoffentlich alle), an die Bemerkungen und Monita, die von mehreren unsrer, in diesem Frühjahr versammelt gewesenen Landtagsversammlungen ausgegangen sind. Mehrere derselben haben Klage geführt über die ungenügenden Resultate der Wirksamkeit der Volksschulen, über die Thatsache, daß selten auf den Dörfern Leute gefunden würden, welche für hinreichend beschult, d. h. mit den unentbehrlichsten Fertigkeiten und Kenntnissen, die man in den Schulen lehre, ausgestattet seien. Der ostpreußische Landtag deutete auf Verirrungen in dem Lehrplane hin, daß z. B. Grammatik getrieben werde, bevor die Schüler noch lesen konnten. Die Thatsache selbst wird sich einem solchen Zeugniß, ausgestellt von praktischen Männern des Lebens, gegenüber, nicht leugnen lassen, selbst wenn sie nicht den Umfang

hätte, der nach den darüber mitgetheilten Bemerkungen zu vermuthen steht, ein Resultat, das etwas zu denken giebt, wenn man ermißt, welche sichere Hoffnungen auf das Gegentheil durch die Wirksamkeit der Schullehrerseminarien, die allenthalben eingesetzten Schulvorstände und geistlichen Inspectoren u. s. w. begründet werden. Genug, das Beispiel zeigt, daß, wenn in der Richtung und in der bestimmten Zielerreichung der Volksschulen solche Mängel gefunden werden, es noch viel eher zu erwarten steht, es möge mit der Seite der Ausbildung, auf welche die Aufmerksamkeit wenig oder gar nicht gerichtet ist und welche man sich selbst überläßt, noch viel schlechter stehen. Nach unserm Bedünken verhält es sich also in Wahrheit.

Wenn man die Anforderungen einer gesunden Pädagogik betrachtet, so muß man sagen: wir vernachlässigen die körperliche Ausbildung auf eine unverantwortliche Weise. Es zeigt sich dieses auf schlagende, unwiderlegliche Weise nicht nur bei der Militäraushebung, bei welcher ein sehr großer Theil der jungen, zwanzigjährigen Männer als ganz unfähig, die Strapatzen der militärischen Uebungen im Frieden zu ertragen, erkannt wird, es zeigt sich auch für den, welcher einen Blick dafür hat und von der Jugendbildung mehr verlangt, als daß die Schüler gewisse geistige Dinge erlernen, fast überall in den Schulen. In einem Staate wie der unsrige, in welchem jeder Mann wehrpflichtig ist, sollte die ganze männliche Jugend (die weibliche würde dann in ihrer Art auch an die Reihe kommen) zur künftigen Waffenübung vorbereitet werden. Es steht mit Sicherheit zu erwarten, daß die Aufmerksamkeit hochgestellter Männer dieser Ansicht nicht fern ist. Uebergehen wir daher diese Betrachtung, halten wir nur das Pädagogische im Allgemeinen fest! Man muß sagen: Je mehr ein Mensch sein Leben hindurch, d. h. berufsmäßig, sich mit geistiger Arbeit zu beschäftigen hat, desto nothwendiger ist für ihn eine tüchtige körperliche Ausbildung in der Jugend. Harmonische Ausbildung ist unmöglich ohne entsprechende Entwickelung und Kräf-

tigung des Körpers, ohne energiſche und dauerhafte Thätigkeit der Sinne, ohne Geſundheit des Leibes. Je einſeitiger aber in dem Leben des Berufs eine Seite des Menſchen in Anſpruch genommen wird, deſto energiſcher und kräftiger ſollte die andere Seite in der Jugendzeit berückſichtigt werden. Die künftig den Studien obliegende, ihre Geſchäfte in den Zimmern, mit dem Kopfe verrichtende Jugend bedarf daher am erſten und dringendſten in der Jugendzeit der Pflege des Leibes. Und was thun wir in den Städten, was thun unſre höheren Bildungsanſtalten dafür? Nichts; wenigſtens darf man, verglichen mit dem, was ſein ſollte, ohne Uebertreibung ſagen: nichts. Wir überlaſſen die Pflege und Ausbildung des Leibes den Eltern, d. h. dem Zufall, dem Belieben, der ſchwachen Einſicht. Wir erklären dadurch die Sache für unwürdig unſrer näheren Fürſorge, für gering. Und wir wollten erwarten, die Eltern ſeien klüger, einſichtsvoller als die Lehrercollegien, als die Behörden? — wollten hoffen, ſie würden die Gebrechen der öffentlichen Unterrichtsanſtalten (denn Erziehungsanſtalten thun mehr als Unterrichten) durch ihre Privatthätigkeit ausgleichen, vernichten? Steht das zu erwarten? Man ſehe ſich doch nur um, und man wird von dieſer leeren Einbildung zurückkommen. Unſre Unterrichtsanſtalten nehmen für die Mehrzahl der Schüler, welche mittlere Begabung und mittlere Lernfähigkeit haben, die ganze Zeit weg. Und wenn Zeit übrig bleibt, welcher Vater hat die Einſicht, und wenn er die Einſicht hat, wer hat die Zeit, und wenn er die Zeit hat, wer hat die Mittel und die Gelegenheit, ſeinen Sohn leiblich auszubilden? Und welcher junge Menſch ſieht für ſich die Nothwendigkeit ein, ſich eine robuſte Geſundheit zu verſchaffen, und wenn er es einſähe, wie ſoll er es anfangen? Für ſich allein kann er laufen, klettern, ſchwimmen — aber nicht einmal ſpielen. Dazu gehören Genoſſen, Kameradſchaften, Gelegenheiten und Veranlaſſungen. In der Regel thun die Eltern gar nichts, und ſelbſt geſcheute Väter zeigen ſich

in dieſer Beziehung unglaublich nachläſſig und leichtſinnig. Der Sohn geht in die Schule, er bringt alle Viertel- oder halbe Jahre ein gutes Zeugniß mit, er iſt auch geſund, er wird jede Woche oder jeden Monat einmal zu einer Landparthie mitgenommen — Vielen fällt es nicht ein, daß es damit nicht genug und daß es zu ſpät ſei, wenn es ſich zeigt, daß der Sohn doch die Friſche und Ausdauer nicht beſitzt, welche ihm wohl zu wünſchen wäre. Die Sache darf den Eltern nicht überlaſſen werden; die öffentlichen Anſtalten müſſen, wollen ſie Erziehungsanſtalten heißen, die Sorge für die Entwickelung und Kräftigung des Körpers übernehmen. Wie iſt ohne ſie Charakterbildung möglich? Sie iſt unmöglich, und ich leugne es, daß es unſre Anſtalten darauf, d. h. auf den höchſten Geſichtspunkt, anlegen, ſo lange ſie nicht neben der ſogenannten Geiſtesbildung auf die körperliche Ausbildung denken. Sogenannte Geiſtesbildung — denn die Charakterbildung iſt der Kern der Geiſtesbildung. Sie iſt die Schwäche unſrer Anſtalten.

In den Schulen wird gelehrt und gelernt: die Schüler ſitzen, hören, ſchreiben, und zu Hauſe ſitzen, ſchreiben und lernen ſie wieder. Geſchähe das Lehren und Lernen nur immer, nur in der Regel auf die rechte, d. h. geiſt- und dadurch körperübende Weiſe! Denn der Geiſt kräftigt den Körper, wenn er recht thätig iſt. Wäre unſer Schulunterricht überall Geiſtesgymnaſtik! Zeigte es ſich ſo in der Haltung des Körpers, in dem Blicke des Auges, in dem Reden des Mundes! Iſt es ſo? Gehört das Gegentheil zu den Ausnahmen? Iſt es eine Verleumdung, wenn man ſagt, daß viele Anſtalten in dieſer Beziehung unendlich viel zu wünſchen übrig laſſen? Iſt es erlogen, wenn man behauptet, daß in den Gymnaſien noch oft Wiſſen mit Bildung verwechſelt wird? daß in den oberen Klaſſen der Realſchulen weniger Regſamkeit und Thätigkeit herrſcht als in den unteren? Und doch bedarf der geiſtig beſchäftigte Jüngling mehr der leiblichen Kraftan-

ſtrengung als das Kind. In frühen Jahren macht ſich Vieles noch von ſelbſt, der Spieltrieb treibt die Kinder zum Springen und Laufen; aber der angehende Jüngling, in den Jahren, in welchen die Mannbarkeit ſich anſetzt und die Schlingel- und Flegelhaftigkeit eintritt?!

Kurz es kann und darf ſo nicht bleiben; das Bedürfniß iſt dringend, ſchreiend. *) Aber mit einem Saale oder Pferge iſt es nicht gethan, es muß ein freier, dem Publikum zugänglicher Turnplatz vorhanden ſein, die Lehrer ſelbſt müſſen mit ihrem Beiſpiel vorangehen, ein bloßer „Turnmeiſter" thut es auch nicht, Equilibriſtik auch nicht, wie das Alles ja längſt überall die Erfahrung gelehrt hat.

Es darf weder in den Gymnaſien und Realſchulen, noch in den Schullehrerſeminarien ſo bleiben, wie es iſt. Wer bedarf mehr als der Schullehrer geſunder Sinne, kräftiger Bruſt, Ausdauer des Leibes? Es iſt ſehr ſchön, daß man in Bunzlau die jungen Schullehrer militäriſch übt; es ſollte allenthalben geſchehen, und keiner dürfte, zumal als Landſchullehrer, angeſtellt werden, der nicht mit dem Obſt- und Gartenbau bekannt und vertraut wäre, keiner als Schullehrer, der nicht befähigt wäre, die gymnaſtiſchen Uebungen und Spiele der Jugend zu leiten. Aber es gehören Gelegenheiten, Anſtalten dazu. Seit Jahren iſt Schreiber dieſes bemüht, für ſeine Seminariſten und die Schüler der Seminarſchule einen freien

*) Alle unſre Aerzte ſtimmen damit überein. Lorinſer iſt Arzt und Medicinalrath, Froriep deßgleichen, Kauß Oberamtsarzt, der erſte in Schleſien, der zweite in Berlin, der dritte in Würtemberg. Ueberall dieſelben Anſichten. Des Letzteren Schrift heißt: „Zur Reform des öffentlichen Unterrichts. Vom Standpunkte der Phyſiologie und Pſychologie. Eine pädagogiſche Abhandlung. Stuttgart, 1840, Köhler." (170 S.) In ihr ſind die Schwächen und Gebrechen des jetzigen Geſchlechts aufgezählt und die Urſachen. An der Spitze ſtehen: verzärtelnde Privaterziehung, der übertriebene Schulunterricht, vernachläßigte Körperbildung.

Raum zu gewinnen, um auf demſelben Leibesübungen und Spiele nach einem beſtimmten Plane zu treiben und dieſelben, gleich den Unterrichtsſtunden, für die Schüler verpflichtend zu machen; aber es iſt ihm nicht gelungen. Er bleibt aber unausgeſetzt ſein Augenmerk; denn er weiß und fühlt es täglich in der beunruhigendſten Weiſe, daß ganz Weſentliches fehlt. Man hat gut rathen und ſprechen: in der Regel geſchieht es nicht. Feſte Einrichtungen helfen dem tiefen Gebrechen allein ab.

Tauſende fühlen das Bedürfniß, und dieſes berechtigt zu der Hoffnung baldiger Abhülfe durch Vorſchriften und Geſetze. Die Literatur kommt zu Hülfe. Obige Schriften haben dieſen Zweck und ſie erfüllen ihn. In eine Kritik derſelben einzugehen, wäre nicht an der Zeit. So lange die Sache nicht allgemein angewandt und dasjenige benutzt wird, wozu ſie Anleitung geben, ſo lange iſt es genug, auf ſie hinzuweiſen. Wir begnügen uns darum mit einer kurzen Andeutung des Inhalts.

Das Buch von Hrn. Spieß enthält „Freiübungen". Es iſt für das Turnen, was die Peſtalozziſchen formalen Uebungen in der Zahlen- und Maßlehre für das angewandte Rechnen und Meſſen ſind; die Ausbildung der einzelnen Thätigkeiten des Körpers ohne Turngeräthe iſt der Zweck. Zur Ausbildung deſſelben im Ganzen braucht man zwar nicht die Aufmerkſamkeit auf alles Einzelne zu richten, aber es iſt gut, der pädagogiſch geſinnte Lehrer wird daran ſeine Freude haben, wenn auch der Turnmeiſter davon nichts wiſſen will. Hr. Spieß giebt die Elementarübungen des Turnens, wie er ſie in einer Knaben- und Mädchenanſtalt in Burgdorf und in dem Schullehrerſeminar in Münchenbuchſen ausführt. Die Anleitung iſt durchaus empfehlenswerth; für Lehrer und Erzieher in Kinder-Bewahranſtalten iſt ſie fürder unentbehrlich.

Auch die Schriften des Hrn. Prof. Werner dürfen der öffentlichen Aufmerkſamkeit nicht entgehen. Sowohl die früher angezeigten: 1) „Zwölf Lebensfragen ꝛc. Dresden und Leipzig 1836", welche die Nothwendigkeit, den Zweck und die Wir-

kung der Gymnastik darthut; 2) „Die reinste Quelle jugendlicher Freuden oder 300 Spiele ꝛc., Dresden und Leipzig 1836"; 3) „Amöna oder das sicherste Mittel, den weiblichen Körper für seine naturgemäße Bestimmung zu bilden und zu kräftigen ꝛc., Dresden und Leipzig 1837", alle bei Arnold — als auch die drei obengenannten.

Die „Gymnastik für Volksschulen" giebt in der ersten Abtheilung Anleitung zur Ausbildung des Körpers der männlichen Jugend (S. 1 — 67), in der zweiten (S. 71 — 116) zu der der weiblichen. Die „medicinische Gymnastik" will durch natürliche Uebung des Körpers Schäden vorbeugen oder sie heilen. Die Erfahrung hat es überall bereits als ein Factum herausgestellt, daß die Maschinen und Streckbetten, in welchen das unglückliche Kind methodisch auf die Folter gespannt wird, es allein nicht thun. In dem „Bericht" liefert Hr. Prof. Werner eine Uebersicht der Anstalten, denen er vorsteht, der Mittel, über welche er gebietet, des Ganges und der Bedingungen der „Normalanstalt zur Ausbildung gymnastischer Lehrer". Eine beigedruckte Anzahl von Zeugnissen über erfolgte Heilungen erweckt zu den Leistungen sehr großes Vertrauen. Wo Basedow zu seiner Zeit eine Reform des öffentlichen Unterrichts anstrebte, von derselben Stadt kann und soll eine abermals zeitgemäße Ergänzung der öffentlichen Erziehung ausgehen. Der Herzog von Dessau hat dazu großmüthiger Weise alle Mittel beschaffen lassen, ein Prachtgebäude, Spielplätze, Maschinen und Vorkehrungen aller Art unter einer sehr thätigen und einsichtsvollen Direction. Mit Vergnügen weisen wir darauf hin. Mi unserm Eiselen, der mit Jahn die eigentlichen Turnübungen erfunden hat, theilt Hr. Werner die Ueberzeugung, daß die Reform oder Ergänzung der Erziehung nur durch Lehrer, die dazu vorgebildet sind, durchgeführt werden könne. Ihm liegt daher die gymnastische Ausbildung der jungen Schullehrer in Dessau ob, und Hr. Eiselen hier bildet für jetzt jedes Mal sechs unsrer

Seminariſten zu Turnlehrern aus, worauf wir ſchon die Leſer aufmerkſam gemacht haben; bald, hoffen wir, wird die Wohlthat Allen und dadurch vielen Schulen zu Theil, ſo daß alsdann ein gründlicher Elementar- und der gymnaſtiſche Unterricht von demſelben Manne geleitet werden kann. Hr. Prof. Werner bildet die Lehrer „nach disciplinariſchen, anatomiſchen, phyſiologiſchen und äſthetiſchen Grundſätzen“ (S. 35), und er legt, wie es recht iſt, einen entſchiedenen Werth auf die Verbindung der Kraft mit gefälligen Formen, um nicht nur aller unmoraliſchen, ſondern auch jeder rohen Erſcheinung vorzubeugen. Dies war die ſchwache Seite des Jahn'ſchen Turnplatzes auf der Haſenheide. Man iſt klüger, pädagogiſcher geworden und ſucht frühere Fehler zu vermeiden. Vor dem Abgang müſſen die von Werner gebildeten Turnlehrer vor einer aus Militär- und Civilperſonen beſtehenden Kommiſſion eine Prüfung beſtehen, welche ihnen ein amtliches Zeugniß ertheilt.

Der Curſus dauert vom April jedes Jahres ab ein Jahr. Es werden drei Klaſſen von Lehrern gebildet. Die der erſten Klaſſe lernen die Militär- und Civilgymnaſtik und den Tanz- und Schwimmunterricht; die der zweiten lernen die Civilgymnaſtik und das Tanzen oder das Schwimmen; die der dritten die Civilgymnaſtik. Das Honorar der erſten Klaſſe beträgt 250, das der zweiten 150, der dritten 100 Thaler. Für Wohnung, Beköſtigung ꝛc. muß Jeder außerdem ſelbſt ſorgen. Alles Andere erfährt man aus dem „Bericht“ oder durch directe Anmeldung bei Hrn. Prof. Werner. Seine Normalſchule für Gymnaſtik iſt die erſte in Deutſchland als Regierungsinſtitut, unſer Eiſelen hat immer Turnlehrer gebildet, aber privatim. In der Folge muß jedes Schullehrerſeminar eine Normalſchule für Gymnaſtik, wie für die Lehrkunſt, ſein; in jener wird man die abgehenden Zöglinge prüfen wie in dieſer, und man wird von dem Grundſatze ausgehen, daß ein

körperlich ungelenker, steifer, muskel- und nervenschwacher Peter nimmermehr ein tüchtiger Jugendbildner sein könne.

A. D.

Zusatz. Als solcher möge hier die Hindeutung auf die blühende Gesundheit und Kraft der Jugend der höhern Stände in England und die Ursachen dieser jugendlichen Frische stehen. Neuerdings hat Waagen in seinem „England und die Engländer" darauf hingedeutet. Er, der Maler und Bildhauer, versichert, nirgends so schöne, kräftige Jugendgestalten gesehen zu haben. Den Grund findet er in der einfachen, kräftigen, stählenden Erziehungsweise, welche die Jugend der wohlhabenden Stände genießt. Gerade so urtheilt auch Dr. Kruse nach seiner Reise in England. Wir theilen einige seiner dahin gehörigen Bemerkungen (siehe Betrachtungen über den Zustand der englischen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, Elberfeld 1837, 38 S.) mit:

„Der physischen Erziehung die höchste Stelle anweisen wollen, hieße den Zustand der Civilisation ignoriren, die Wesenheit der menschlichen Natur verkennen. Der Engländer legt großen Werth auf die physische Erziehung, und ein verhältnißmäßig kräftiger, gesunder und schöner Menschenschlag zeugt für die Richtigkeit ihres Verfahrens. —

Da die Jugend in England eine wahre Gladiatorenkost erhält — in vielen boarding schools wird mehr Schöpsenfleisch consumirt, als in manchen deutschen Garnisonstädten — so muß sie sich viel herumtummeln. Dies geschieht weniger künstlich durch gymnastische Uebungen, als natürlich durch Spiele im Freien, in denen sich die Jugend in abgegrenzten Räumen selbst überlassen ist. Die Nothwendigkeit, zu besondern Unterrichtsmitteln für die körperliche Ausbildung schreiten zu müssen, ist in England nicht eingetreten. Wir müssen uns darnach umsehen, denn in vielen Gegenden Deutschlands bringen Knaben und Jünglinge ihre freie Zeit — und hätten sie

noch so viele — selten damit zu, sich durch Rennen, Springen, Turnen, Ballschlagen und tausend Spiele, in denen die Kräfte des Körpers sich frei entwickeln, zu unterhalten. Sie verschwatzen und vertändeln, sie vergeuden sie im eigentlichen Sinne. Und hier ist der Punkt, wo wir von den Engländern lernen können. Aeltern und Lehrer sind nämlich in England darin einig, daß Knaben uud Jünglinge sich nicht wie Erwachsene gebehrden müssen, und die Jugend würde es für einen Raub an ihrem Leben halten, wenn sie sich schon in die Fesseln schrauben müßte, welche Gesellschaften, zu denen sie noch nicht gehört, anlegen. Der Schüler ist unter seines Gleichen frei, in Gegenwart der Erwachsenen beengt. Es fällt ihm daher nicht ein, so zu leben, wie Menschen, die aus dem Schulstande hinaus getreten sind, auch dann nicht, wenn er sich in der Ferienzeit zu Hause befindet. Die Korporation, als solche, ist ihm werth; er will nicht älter und altkluger scheinen, als er ist. Alles deutet darauf hin. Bis zum Alter von achtzehn, ja zwanzig Jahren hat der Jüngling eine Tracht, die ihn von den Erwachsenen unterscheidet und auf welche die Mode ohne Einfluß ist. Sie ist leicht und gefügig. Jacke und Hose, Weste, Hemd, Strümpfe und Schuhe, voilà tout. Nur Schwächlinge und Weichlinge wird man mit einem Halstuche sehen; steife Halsbinden sind ganz verpönt. Nur auf Reisen und bei stürmischem Wetter haben sie einen Mantel oder Ueberrock über ihren Anzug. Wer so die kräftigen, oft schon ganz ausgewachsenen Jünglinge, um deren freies Kinn schon der Flaum spielt, während Rosen auf den Wangen blühen, Sturm und Wetter trotzen und Wettläufe machen sieht, vor denen die steifen Stiefelburschen mit ihren Rockschößen staunen, der muß bekennen, daß die englische Jugend von anderm Stoffe ist. Die Auflösung liegt darin: sie lebt ganz regelmäßig, wird gut, aber nie lecker genährt und sucht selbst Ehre darin, sich abzuhärten.

Wir müssen es beklagen, daß nach der Turnzeit, die allerdings Excesse veranlaßte, ein solches Philisterium in unsere Schulen einkehrte, daß die freien, d. h. von aller Convenienz freien Knaben und Jünglinge dasitzen, wie die Alten, mit großen Halsbinden und zugeknöpften langen Kleidern, als ob sie jeden Windzug scheuen müßten und ihr Haar zu Berge streichen, als ob der Graus des Lebens sie alle durchschauert hätte.

Diesem Unwesen soll man steuern, und man hilft der Gesundheit der Schüler, um welche man seit Lorinser's Auftreten anfängt bange zu werden, weit mehr nach, als wenn man, statt das jugendliche Alter durch regelmäßige Arbeit zu stählen, es herumschlendern und Allotria treiben läßt. Ein solcher Sinn, wie in den englischen Schülern, muß genährt werden, daß sie sich unter sich genügen, körperliche Anstrengung suchen und die Sitte durch sich selbst heilig halten. Es scheint mir, als müsse dabei negativ und positiv von Seiten der Schulen, die ja als Staatsanstalten die Mittel in Händen haben, die von der Behörde als gut anerkannten Maßregeln auszuführen, anders verfahren werden, als bisher in Vorschlag gekommen ist. In England verfährt man bloß äußerlich und es wirkt innerlich; man schreibt Kleidung und Verhalten vor; man beschimpft die Weichlichkeit und lobt die Abhärtung; man übersieht einen Fehler, der des Knaben Natur eigen ist und rügt mit größter Strenge jeden Versuch, sich den Sitten und Verpflichtungen, die gerade der Jugend obliegen, zu entziehen." —

---

22. Der Segen der Hautpflege. Nach zweiunddreißigjährigen Erfahrungen aus meinem Leben. Von C. A. Zeller. Stuttgart, Literatur-Comptoir, **1839.** (82 S., broschirt.)

Der Verf. ist Hr. Oberschulrath Zeller, jetzt in Stuttgart lebend. Außerdem bespricht die Broschüre einen erziehli-

chen Gegenstand. Aus beiden Gründen gehört eine Andeutung des Inhaltes für diese Blätter.

Der Hr. Verf. räth das Waschen der ganzen Körperoberfläche und hinterher das Reiben mit wollenen Handschuhen an, täglich oder wöchentlich 3 bis 4 Mal, zur Erhaltung der Gesundheit und als Vorbeugungsmittel gegen Krankheiten. Er schließt sich also an die an, welche den äußerlichen und innerlichen Gebrauch des kalten Wassers dringend anempfehlen, namentlich an Harnisch, „der gesunde Schullehrer". Dabei aber ist er selbstständig für sich.

Aber wie kann man zur Empfehlung dieses guten Rathschlages 82 Seiten verwenden?

Der Hr. Verf. verflicht in denselben seine Lebensgeschichte, von seiner Geburt, seiner ihm angebornen Disposition zu Krankheiten an, durch alle Alterstufen und Stadien seines Lebens bis zum Greisenalter, indem er überall zeigt, in was für leibliche Noth er gerathen und wie er sich durch sein Mittel: „Hautpflege", aus derselben herausgerissen. Die Schrift ist nicht lang-, sondern kurzweilig, recht interessant geschrieben, und man wird, selbst wenn man seinen wohlgemeinten und guten Rath nicht befolgen wollte, die Stunden nicht bereuen, die man mit ihr zugebracht. Wir wollen, was die Sache betrifft, nicht sagen, daß sein Rath der allerbeste sei, denn auch auf etwas anderm Wege wird sich wohl derselbe Zweck erreichen lassen; aber die Erfahrungen des Hrn. Verf. werden dazu beitragen, nicht nur, die Nothwendigkeit der Hautkultur mehr zu verbreiten, sondern auch ein einfaches, naturgemäßes Leben eindringlichst anzuempfehlen.

Solches thut für alle Stände noth, am meisten für die unteren, besonders für große Erziehungsanstalten, Schullehrerseminarien, Waisenhäuser u. dgl. Die Vorsteher derselben können vom Verf. viel lernen. Aber auch jeder Andere. Schneider'sche Badeschränke, Brausen und andere Apparate kann man

nicht überall haben; wohl aber ein Gefäß mit frischem Wasser und ein paar Handschuhe.

Jedenfalls ist die Gabe des Hrn. Verf. eine werthvolle.

Wer sich mit der Wasserheilkunde, d. h. Heilung fast aller Krankheiten mit Wasser, bekannt machen will, greife zu folgenden Schriften:

23. Die Graefenberger Wasserheilanstalt und die Prießnitzische Curmethode. Ein Handbuch u. s. w. von Dr. C. Munde. Vierte Aufl. Leipzig, **1840**, Frohberger. (**402** S. **1** Thlr. **10** Sgr.)

24. Wasser thut's freilich. Miscellen zur Graefenberger Wasserkur. Verf.: J. H. Rausse, wirklicher geheimer Zauberer u. s. w. Zeitz, **1839**, Schieferdecker. (**1** Thlr. **15** Sgr.)

Der Verf. von Nr. 23 ist Lehrer in Freiberg und spricht aus langjähriger Erfahrung an sich und Andern. Er ist von der Sache nicht nur begeistert, sondern er ist Wasserarzt. Ein Medicinarzt ist das Gegentheil davon. Solche nennt der geheime Zauberer Rausse Giftärzte, nicht im Scherz, sondern in vollem Ernste. Der pseudonyme Mann ist — ein Mann, d. h. Sachkenner, klar und kräftig, entschieden und unbedingt; er weiß, was er will, und er will es mit ganzer Kraft. Das Buch ist höchst lehrreich und höchst anregend, nicht nur für Aerzte, sondern für einen Jeden. Hier wird aufgeräumt: tausendjähriger Schutt, heilig gehaltener Kram u. s. w., und zurückgeführt zur einfachen, göttlichen Natur. Wer nicht weiß, was Krankheit ist (wie Viele wissen es von denen, die doch selbst krank gewesen?! — ein Beweis von ungeheurer Verblendung durch Vorurtheile, von der Macht des Angelernten), der kann es hier lernen. Kein Mensch sollte dieses nothwendigen, absolut nothwendigen Wissens entbehren. Wie viel

auch des Andern, das uns aufgepackt worden und wir wieder aufpacken, könnten wir entbehren!

Wir nennen einige der Sätze des Mannes:

1. Jede acute Krankheit ist ein Heilversuch des Organismus zur Ausscheidung der Krankheitsstoffe.

2. Das Fieber ist nie die Krankheit selbst, sondern eine Wirkung derselben; das Fieber ist die heilsamste Anstrengung der Natur.

3. Wirkliche Heilung der acuten Krankheiten ist nur möglich durch Ausscheidung der Krankheitsstoffe mittelst Wasser.

4. Durch Medicin und Blutabzapfungen werden die acuten Krankheiten in chronisches Siechthum verwandelt.

5. Der Mensch, wie jedes organische Wesen, soll nach der Einrichtung der Natur leben, ohne einen Schmerz von innen, und eines natürlichen Todes sterben, d. h. ohne Krankheit und Schmerz. Aber bei uns stirbt alle Welt an einer Krankheit, Dank sei es den Giften der Medicin, der Rauschgetränke (besonders des Branntweins) und der verfälschten Nahrungsmittel.

6. Jede Idee, irgend eine Krankheit mit Gift, Medicin genannt, heilen zu wollen, ist ein eben so fürchterlicher als widersinniger Irrthum. Die Folge jeder Medicinbehandlung ist, daß zu dem alten Uebel eine neue Vergiftung kommt. *)

7. Wirkliche Heilung bei allen organischen Wesen — Mensch, Thier, Pflanze — ist nie durch etwas Anderes möglich, als durch Austreibung der Krankheitsstoffe mittelst der eigenen organischen Kraft, unterstützt durch zersetzende Elemente — Luft und Wasser.

---

*) „Nein, überlaßt sie der Natur
Und dem ihr so getreuen Bette!
Gesetzt, daß sie die schlimmste Krankheit hätte:
So ist sie nicht so schlimm als eure Kur."

Gellert, die kranke Frau.

8. Ohne Wasserdiät von innen und außen ist keine lebenslängliche Gesundheit möglich. Nicht vor uns in grauen Mysterien und Doctrinen der Zukunft liegt die Heilkunst, sondern weit hinter uns in der Vergangenheit des grünen Naturlebens. „Zurück", heißt das Motto der wahren Heilkunst, nicht „Vorwärts".

Die Leser erkennen: der Verf. ist ein Radicaler. Nr. 3 mag eine Uebertreibung sein. Aber wer sein Buch lieset, wird die in ihm enthaltenen schlagenden Wahrheiten mit Dank aufnehmen und — befolgen, indem er zu naturgemäßerem Verhalten zurückkehrt. Harnisch lebe, weil er unter den deutschen Pädagogen zuerst nachdrücklich auf die Herrlichkeit des Wassergebrauchs aufmerksam gemacht hat.

„Wenn man glaubt, daß Geist aus Geist geboren wird, so hat man Recht in bloß idealem Sinne. Wenn man aber glaubt, daß das Gemischte, das aus Leib und Geist Zusammengesetzte, durch bloßen Geist geschaffen und erhalten werden könne, so ist man unverständig. Wenn man endlich glaubt, daß das Irdische und Alles, was an den vielfachen Verwickelungen und Verhältnissen der Menschheit rein irdischen Stoffes ist, bloß aus Geist entstehe und bestehe, wie man oft zu glauben scheint, so ist man närrisch." (E. M. Arndt, schwedische Geschichten. Leipzig, Weidmann, 1840, S. 8.)

Das Eine thun, das Andere nicht lassen; denn es gilt auch dieser Spruch: „Auch hier zeigt es sich, welch' eine gefährliche Sache es ist, wie ein alter Weiser sagt, den Leib zu üben ohne den Geist." (Schleiermacher.)

IV.

Mancherlei.

1. Die Allgemeine Schulzeitung verdient unsern Dank wegen einer Correspondenz-Nachricht in Nro. 165 des vorigen Jahrganges, deren Substanz diese ist:

In einem nassauischen Städtchen (warum ist es nicht genannt?) hat die Regierung eine Spielschule errichtet, die Stadt giebt jedoch die Kosten dazu her. Dies ist nicht die Hauptsache, sondern dieses: Der Ortsprediger ertheilt den zwölf- bis vierzehnjährigen Mädchen Unterricht über die Pflege und Erziehung kleiner Kinder, und sie müssen (abwechselnd täglich ihrer vier bis sechs) die empfohlenen Grundsätze unter seiner Aufsicht und unter specieller Leitung der Wartefrau an den Kindern der Spielschule ausüben. Also eine praktische Uebungsschule für die weibliche Jugend im Warten und Erziehen kleiner Kinder! Der Prediger confirmirt ein Mädchen nicht, das sich dieser Anleitung entziehen wollte. — Das ist wahrhafte Wechselseitigkeit, Wechselerziehung!

2. Zum Lehren — im wahren Lehren steckt der Erzieher — muß man, wie zu jedem mit Geist zu treibenden Geschäft — geboren sein. Ein Solcher hat sich nur des Lehrmaterials vollkommen, durch Lernen und Ueben für sich und in der Schule (docendo discimus), zu bemächtigen; dann ist der Meister fertig. Er hat die Regel des Lehrens in sich, braucht sich ihrer nicht klar bewußt zu werden. Er singt, wie der Vogel singt, und was er singt, ist Melodie und Harmonie.

Auf diesem natürlichen Standpunkt bleibt der zugleich denkende Lehrer nicht stehen; er erhebt sich zum Bewußtsein

seiner Naturanlage, des Ganges und der Art ihrer Wirksamkeit, der Natur der Kinder und der Gesetze ihrer Bildung und Erziehung. Er wird aus einem Naturalisten ein ächter Künstler, in dem sich Naturalismus und Idealismus vereinigen. Wenn der Mensch das edelste Gebilde der sichtbaren Natur ist, so giebt es keine edlere Kunst als die des Menschenbildners. Er muß sich damit begnügen, seine Kunst zu üben; eine Aufstellung seines Kunstwerks zur bewundernden Anschauung für das Publikum ist unmöglich, er muß Resignation lernen. „Das Höchste ist ohne Dank." Selbst Viele von denjenigen, welche seine geniale Wirksamkeit an sich erfahren haben, kommen nicht zum klaren Bewußtsein dessen, was er an ihnen gewirkt hat. Zuweilen stellt sich dieses Bewußtsein später ein, und diese nähren es dann ihr Leben lang in dankbarem Herzen. Selten kommt dieses dem schaffenden Künstler selbst noch zu gut, denn er ist heimgegangen, oder er erfährt es nicht; aber es veredelt den Inhaber. Auch in dieser Beziehung muß sich der erziehende Künstler an resignirendes Wirken gewöhnen. Genie's sind überall selten; doch giebt es ihrer auf dem Felde der Erziehung, weil die Zahl der Arbeiter, mit denen in andern Branchen menschlicher Thätigkeit verglichen, sehr groß ist, mehr, als man glaubt.

Auf die kleine Zahl genialer Lehrer folgt die größere Zahl der talentvollen. Genie verhält sich zu Talent wie organische Naturplastik zu bewußter Gestaltung der Natur. Das Genie bedarf nur eines nicht hemmenden Terrains, das Talent der Ausbildung durch anhaltenden Fleiß. Glücklich auch der, welchem zur Ausübung der schweren Kunst der Menschenbildung das Talent nicht fehlt.

Auf die Talente in der Schulwirksamkeit folgen die, welchen man besondere Begabung zum Lehren absprechen muß, die aber doch nicht ohne Geist sind. Unter günstigen Umständen kann auch aus ihnen noch etwas werden. Sie bilden die Mehrzahl des Lehrerpersonals, das Gros der Schullehrer-Ar-

mee. Bei ihnen thut die Gewöhnung des Lehrens, das Aufwachsen in erziehender Umgebung, das Beispiel und vor Allem die Treue der Pflichtgesinnung das Meiste. Ohne Erhebung des Gemüths, ohne innige Menschenliebe und Religiosität leisten sie nichts, und sie ermüden unter der Bürde. Wo sie aber durch Treue ersetzen, was ihnen an Begabung fehlt, leisten sie auf dem Gebiete der Elementarerziehung mehr als die Nr. 2 ohne Treue. Sie ist daher die Bedingung, an welche ihre Brauchbarkeit geknüpft ist. Ein Jüngling, der sie nicht bewährt, muß von der Schulwirksamkeit ausgeschlossen werden. Er wird unausbleiblich auch ein unglücklicher Mensch.

Zuletzt kommen die geistlosen, die Maschinen. Sie lehren, was sie haben: Worte, nichts als Worte. Im besten Falle disciplíniren sie äußerlich die Kinder, machen aber jedem begabten Kinde die Schule zu einem Ort der Qual. Denn ein solches trägt ein höheres Bedürfniß in sich, das durch äußere Fertigkeiten, mechanisch aufzunehmenden Lehrstoff nicht befriedigt werden kann. Gerade solche Lehrer halten von ihrem Wirken in der Regel am meisten. Denn sie können Alles, was sie geleistet haben, vorzeigen. Daß es damit nicht viel ist, wissen sie nicht; wer dieses weiß, giebt nicht viel darauf. Ein inneres Glück giebt es für sie nicht; aber auch kein inneres Unglück.

Mangelnde Talente kann man sich nicht geben; aber in der Treue kann Jeder wachsen. Wenn Einer trotz dem nicht viel leistet, wir bedauern es; aber unsre Achtung bleibt ihm. Nur den hohlen, eitlen und aufgeblasenen Menschen (hohl!) können wir mit Verachtung betrachten, aber auch nur mit Verachtung.

---

3. Hr. Schultheiß, Lehrer in Nürnberg, hat das zweite Bändchen seines pädagogischen Reisetagebuches, Erlangen 1841, erscheinen lassen. Das erste habe ich nicht gesehen, nur davon gehört, verspürte auch, da ich sein Werk über das

„Schulhalten im neunzehnten Jahrhundert" kenne und ihn selbst im Jahre 1838 hier in Berlin kennen lernte, kein Verlangen darnach. Ich würde auch kein Wort über das zweite verlieren, wenn es recht wäre, durch solche Schreibereien andere Lehrer verderben zu lassen. Dagegen legt man wenigstens mit einigen Worten Protest ein, und erklärt seinen Unwillen darüber und warnt nicht nur vor dem Lesen solcher Produkte, sondern auch und besonders vor den Gesinnungen, welche diesen Mann beherrschen. Wer nicht weiß, was Schulmeisterhochmuth und Dünkel ist, kann es aus diesem zweiten Bändchen lernen. Folgende Ingredienzien liegen offen zu Tage: hohe Meinung selbsteigner Einsicht und Weisheit — Sucht, sich bemerklich zu machen und an Personen von Namen heranzudrängen — eitle Selbstbespiegelung in dem freundlichen Empfang, der dem Inhaber von Solchen geworden; Weiterverbreiten der höflichen Redensarten, die gäng und gäbe sind, und denen der Empfänger in Bezug auf sich wörtliche (also unwahre) Deutung giebt; Empfindlichkeit gegen jede Begegnung, die dem Hochbilde eigner Vortrefflichkeit nicht ganz entspricht — endlos salbadernde Geschwätzigkeit, der es auf Wahrheit und Treue gar nicht ankommt u. s. w.

Von letzterer enthält das Bändchen in dem, was Hr. Schultheiß S. 129 ff. über mich zu berichten beliebt, ein Beispiel, das ich nicht unbemerkt passiren lassen werde. Außer Anderem, dem er eine falsche Deutung giebt, erzählt er, daß ich, als er bei dem Besuche, mit dem er mich beehren wollte, den Wunsch geäußert, dem Schreiblesenunterricht in der sechsten Klasse der Seminarschule beizuwohnen, es bedauert habe, daß er in dieser Beziehung nicht zur günstigsten Zeit erscheine, weil der betreffende Lehrer fehle. Er besucht darauf die sechste Klasse, findet einen Seminaristen mit dem Schreiblesen beschäftigt, läßt sich mit demselben in ein Gespräch ein und hört von ihm mit Erstaunen (was auch ein zweiter bestätigt, in dem er einen meiner Verwandten kennen

gelernt haben will), auf die Frage, ob der eigentliche Lehrer dieser Klasse krank sei, die Antwort, „daß sie keinen solchen kennen, **und noch weniger wissen sie von einer Krankheit desselben**". „Ich begab mich nun" — fährt der Schwätzer fort — „zu Hr. Dr. selbst. Auffallend war mir nun der etwas kalte Empfang, sodann der unstete Blick, welchen ich nicht auf mich fixiren konnte" — und läßt so den Leser denken, daß ich ihn belogen habe und mir in seiner Nähe dieser Lüge bewußt geworden sei.

Was Herr Schultheiß von mir denkt, ist mir gleichgültig; aber ist es nicht mehr als Unverschämtheit, solche Andeutungen und Behauptungen drucken zu lassen, dadurch seine eigne Hohlheit zu offenbaren und Andere, die ihm Glauben schenken und sein Machwerk lesen, zu depraviren? Nicht darum, weil Hr. Sch. Andere Unwahres und Verleumderisches über mich denken läßt (wer die Seminarschule genauer kennt, weiß, daß Gabriel bis zu seiner Krankheit den Schreibleseunterricht ertheilt hat), sondern weil er durch seine Redereien und seine Person Andere verdirbt, darum spreche ich von diesem Factum, deren sein zweites Bändchen gewiß noch mehrere enthält. Daß ich ihn nicht mit offenen Armen empfing, wie er sich dessen von Andern berühmt, hatte seinen guten Grund. Er hatte mir seinen „Schulhalter" geschickt, ich kannte den Mann; ich ließ es daher bei ordinärer Höflichkeit bewenden und erging mich nicht in Lobeserhebungen seines opus, sondern ließ es bei einfachem Danke bewenden. „Ich gestehe" — sagt er jetzt nachträglich (S. 136) — „daß ich mündlich (auf die Frage, ob ich sein „Schulhalten" empfangen) etwas mehr als ein gedehntes Ja erwartet habe."

Was sollte ich dem eitlen Manne sagen? Etwa, daß ich sein Werk für ein schlechtes Machwerk halte? (Wie mild ich desselben gedacht, kann der Leser aus dem Wegweiser I. S. 278 ersehen.) Auch hat man Besseres zu thun, als lästigen Schwätzern stundenlang zuzuhören. Solche Menschen hält

Jeder, der es wohl mit sich und ihnen und treu mit der Wahrheit meint, — Jeder, dem es um die Wahrhaftigkeit seiner Erscheinung mehr gilt, als um (durch Scheinhöflichkeit und Aufwand von Zeit, folglich, nach meinem Bedünken, sehr theuer erkauftes) Zeitungslob solcher Eingebildeten, einige Schritte von sich entfernt. Wahrhaftig, man bedauert einen Mann, wie Stephani, der dahin gekommen ist, dem Hrn. Schultheiß in Nürnberg nach untrüglichen Proben der Impotenz, zu sagen, daß ihn sein erstes Bändchen „entzückt" hat, und daß er es bedauert, ihn nicht zum „Schulinspektor von Mittelfranken mit reichlichem Gehalt u. s. w." ernennen zu können. Ich weiß es, auch andere Hochwürdige sprechen in Briefchen und Billeten also zu Verfassern unbedeutender oder gar nichtswürdiger Schriften, entehren dadurch nicht nur sich (was ihre eigne Sache sein möchte), sondern verderben die Gesinnung der Schullehrer. Was soll man dazu sagen, wenn hinterher dieselben Männer zu Nicht-Schullehrern und in amtlichen Berichten über den Dünkel der Schullehrer Klage führen, sie, welche denselben auf eine niederträchtige und nichtswürdige Weise gehegt und gepflegt haben?

Um diese meine Meinung über ein verderbliches und heilloses (aus purem Egoismus entspringendes — das heimlich briefliche Lob wie der Tadel an andern Orten fließt aus derselben Quelle — Thun auszusprechen, darum spreche ich über Herrn Schultheiß, der Stephani den Schimpf zufügt, den Brief, den er von ihm empfangen, und in welchem dieser Mann sich herabläßt, Herrn Schultheiß eine vortheilhaftere Meinung von sich (dem Briefschreiber) einflößen zu wollen*),

*) Ob Stephani seinen Zweck erreicht hat? Darüber enthält des Hrn. Schultheiß „Sendschreiben an die deutschen Schulmänner, Erlangen 1841" einen Beleg (S. 7): „Die erste Seite seiner (von Stephani's) Fibel bietet ein Meisterstück des menschlichen Scharfsinnes dar." Lessing sagt von der lobbudelnden Wechselseitigkeit: sich einen Anhang erloben. — Dieses Send-

buchstäblich (S. IV ff.) abdrucken zu lassen, natürlich um eigner Verherrlichung willen. Erlahmen möge meine Hand, vertrocknen meine Zunge, ehe ich zu dieser Tiefe versinke. Denn es giebt kein die Gesinnung und die Wahrhaftigkeit mehr vergiftendes Mittel, als die Lobhudelei der Eitelkeit und Nichtigkeit, die in Schullehrerkreisen vorkommt, gespendet von Männern, die — wenn auch selbst aus Eitelkeit zusammengesetzt — doch immer noch einen Namen haben. Ich habe auch

---

schreiben ist ein Pröbchen von des Verfassers Bescheidenheit und Menschenkenntniß. Er giebt darin Unterricht über das Lehren des ABC (40 S.), und er hat darüber den im Jahre 1840 in Gotha versammelt gewesenen 300 Philologen(!) einen Vortrag halten wollen. Weil es dazu nicht gekommen (der Verf. spricht [S. 1] von Hindernissen, die nicht zu beseitigen waren), so legt er nun seine Weisheit (eine Apologie seines, leider nicht gehörig anerkannten, und leiderer auch selbstverlegten „Schulhaltens im neunzehnten Jahrhundert") allen deutschen Schulmännern vor. Solche Menschen blamiren, indem sie sich prostituiren, den ganzen Stand. Den ganzen Stand — wie so? werden Manche sprechen. Was geht der Einzelne das Ganze, was geht z. B. Hr. Schultheiß in Nürnberg uns an? Allerdings zunächst nichts, viele Tausende geht es gar nichts an, nämlich alle die nicht, welche sich um das Interesse des ganzen Standes, dem sie (äußerlich) angehören, gar nicht kümmern, deren Interesse mit der Peripherie des kleinen Kreises, in dem sie wirken, ganz aufhört. Die andere aber geht es um so mehr an, geht es recht eigentlich an; sie ziehen es sich zu Gemüthe, sie empfinden es mit, wenn einem ihres Standes eine Unbill widerfährt, und sie schlägt es nieder, wenn einer der Ihrigen Blößen giebt und sich prostituirt. Die das nichts angeht, das sind die Monaden, die Atome, die Individualmenschen; die andern sind die lebendigen Kräfte, die Gattungsmenschen, sie tragen das Wesen ihrer Sache in ihrem Herzen, sind identisch mit den allgemeinen Interessen. Identisch mit der Sache, was etwas ganz Anderes ist als Identität mit den Personen oder dem personificirten Egoismus-Schulmeisterthum, das, in engherziger, verstandesstolzer Borniertheit sich selbst anbetet. Der Gattungsmenschen giebt es auf dem Schulboden wenige; aber es giebt ihrer. Ein Solcher gilt für Tausende. Warum?

manchmal (da es genug Andere giebt, die dagegen sprechen und handeln) für die Sache der Lehrer — nach meiner Ueberzeugung — gesprochen, und es hat darum welche gegeben, die sich höchlich (wie über eine vermeintliche, unbegreifliche Inconsequenz) gewundert, als sie durch mündliche oder schriftliche Aeußerungen oder durch Abweisen ihrer, mir zum Abdruck zugesandten unreifen Scripturen in Erfahrung gebracht, daß ich nicht gesonnen sei, jedem ihrer Einfälle, jeder ihrer Bestrebungen und Ungehörigkeiten Vorschub zu leisten; aber immer waren es Solche, denen, aufgebläht von selbsteigner Vortrefflichkeit oder durch einen Balken im Auge unfähig gemacht, jenseits der Schulmeisterwelt auch noch die drum herum liegenden Dörfer zu erblicken, die Wahrheit unbekannt geblieben, daß jeder Mensch, der auf Charakter nicht verzichtet, es vorziehet, eher bei Andern in Mißcredit zu gerathen, als bei sich selbst. Von jedwedem Brief-, Aufsatz-, Bericht- oder Buch-schreibenden Hans gelobt zu werden, ist heut zu Tage, bei dem Zustande unsrer Presse, unsers öffentlichen Lebens (lucus a non lucendo) und der Redactionen unsrer Blätter — eine Schande.

---

4. In Mager's Revüe (Maiheft 1841) sucht ein praktischer Schulmann zu erweisen, daß die höheren Bürgerschulen nicht gewachsen und geworden, sondern gemacht seien, die Schüler derselben würden durch die Lernmassen erdrückt, es käme daher nicht zu einer freien Bildung, die materialistische Ueberschätzung des Wissens werde ihnen eingeimpft. (Sehr treffend: die, welche am meisten über die materialistische Richtung der Zeit schreien, stecken am tiefsten darin, nämlich in dem Materialismus des Wissens, d. h. in der lähmendsten Art desselben. Die andere Art desselben, der Materialismus, welcher darauf aus ist, Eisenbahnen und Maschinen zu bauen, befreiet den Menschen von niederdrückender Arbeit, trägt also

zur Vernichtung des Materialismus bei, und fördert die Befreiung des Menschen durch Beherrschung der Natur. Aeußerer Druck, äußere Sclaverei ist nicht die schlimmste Art, sondern innerer Druck, geistiges Gefesseltsein: a) durch Vorurtheile, ererbten Kram; b) unverdaute Massen des Wissens; c) Leidenschaften und gemeine Sinnlichkeit. Der ungenannte Verfasser jener praktischen Ansichten hat ein sehr wichtiges Wort gesprochen.)

---

5. Ueber die Freiheit ihrer Stellung und Bewegung haben viele Lehrer an zusammengesetzten Schulen wahrhaft extreme Ansichten. Nothwendige Unterordnung unter den Lehrplan, Halten auf Uebereinstimmung, Zusammenklang und Accord in der Lehrart und in den Lehrpensen nennen sie — Beschränkung der Eigenthümlichkeit. Braucht sich keiner um den andern zu bekümmern; kann jeder nach seiner Gewohnheit oder seinem Belieben lehren; darf jeder z. B. in seiner Klasse die ihm zusagende Grammatik gebrauchen: so nennen sie das — Selbstständigkeit der Stellung, Freiheit der Bewegung.

---

6. In der Behandlung des Lehrers wird es leicht von Nicht-Lehrern, auch von Behörden versehen. Die Lehrer sind für Anerkennung, ich meine: nicht eingebildete und unwahre, sondern verdiente, für Lob und Tadel sehr empfänglich, ich glaube, daß man sagen kann: empfindlich. Ich halte diese Erscheinung für eine nothwendige, natürliche, aus der Natur des Lehr- und Erziehungsgeschäfts entspringende, die Eigenschaft für eine gute. Die Empfindlichkeit ist dieselbe wie bei der feinen Waage. Wie diese einen kleinen Ausschlag, ein kleines Uebergewicht anzeigt, was gröbere Waagen gar nicht fühlen, wenigstens nicht indiciren, so bemerkt ein so empfindlicher und empfänglicher Lehrer jede Ungeregeltheit seiner Schü-

ler, jeden Mangel der Harmonie und des Gleichgewichts seiner Zöglinge. Dieses ist eine treffliche Eigenschaft, unentbehrlich zur feinen Erziehung. Verbindet sich mit ihr die nöthige Stahlkraft zur Begegnung und Ueberwindung des Mangelhaften und Unharmonischen, so ist der vollendete Erzieher da.

Nicht-Erzieher kennen die Schwierigkeiten der Erziehung nicht, oder, wenn sie dieselbe in dem Verhältniß zu eignen Kindern empfunden, so vergessen sie sie nur zu leicht, oder schreiben sie auf Rechnung zufälliger Umstände, nicht auf die Natur der Kinder, wie sie generell ist. Darum wird dem Erzieher, dem erziehenden Lehrer so selten die Anerkennung, die ihm nach seinem innersten Bewußtsein gebührt. Diese Erfahrung, dieses Gefühl — Gefühle lassen sich am schwersten beseitigen, wegdrücken, unterdrücken, vernichten oder verleugnen — macht ihn leicht bis zu einem nachtheiligen Grade empfindlich, oder wenigstens für Anerkennung und Tadel empfänglich. Nichts hebt ihn darum mehr als Beifall achtbarer Männer, nichts schlägt ihn mehr nieder, lähmt seine aufopfernde Thätigkeit — jede wahre Erziehung ist Selbstverleugnung des Erziehers, Hingabe an den Zögling, Erfassung des unvollkommenen Menschen in ihm — als unverdienter Tadel oder Zurücksetzung. Ich habe einen Lehrer gekannt, der sich durch unverdiente harte Begegnung von Seiten seiner Vorgesetzten bei einem Disciplinarfall, ganz geknickt, folglich gelähmt fühlte. Was in der individuellen Erziehung das Richtige sei, kann aus abstracten Regeln nicht hergeleitet werden. Nur diese kennt der Draußenstehende, der folglich, wenn er individuelle Erscheinungen und Behandlungsweisen beurtheilen will, fast nothwendig den rechten Gesichtspunkt verfehlt; wenigstens ist es Zufall, wenn er ihn trifft.

Darum sollten draußenstehende Schulleiter in der Beurtheilung von Disciplinarfällen höchst umsichtig und schonend zu Werke gehen; darum verehren die Lehrer, welche sich als Erzieher wissen, die ihnen Vorgesetzten, welche, gleich Din-

ter, Natorp, Schlez und Andern, zu erkennen, zu schonen und zu berücksichtigen verstehen und lieben, im höchsten Grade. Es schlägt für die erziehende und hingebende Eigenthümlichkeit der Lehrer und Erzieher zum Nachtheil aus, wenn man ihr feines Gefühl nicht schont, und Schul- und Erziehungsangelegenheiten wie Aeußerlichkeiten behandelt. Möchte das nie vergessen werden!

---

7. Es giebt nicht wenig Lehrer (wie Menschen), die Alles gut gemacht zu haben vermeinen. Die Unvollkommenheit des ganzen Geschlechts weisen sie in der Beurtheilung ihrer eigenen Person im Verhältniß zu Andern, z. B. zu Schülern, von sich ab. Es sind sogar welche von denjenigen darunter, die doctrinell und in Religionsstunden das in der Regel zum mindesten unnütze Geschwätz von der allgemeinen und unbedingten Sündhaftigkeit lieben. Man sieht daraus, wie weit das Nachsprechen angelernter Lehrformeln geht, und in lebendigem Beispiel, daß dieselben nicht einmal für sie selbst einigen Nutzen haben. Aber wir fragen: Wer hat in seinem praktischen Leben Alles wohl gemacht? wer hat in der Erziehung nie geirrt? wer in der Erziehung eigner, wer in der fremder Kinder? Es ginge besser, wenn man Alles zweimal machen könnte. Aber jeder Erziehungsfall ist ein individueller; nach allgemeinen Regeln kann man kein Individuum erziehen; wie man aus dem Stegreif leben muß, so muß man aus dem Stegreif erziehen. — „Jeder Erziehungsfall ist ein individueller" — daraus können die gestrengen Herren Beurtheiler und Tadler unsrer Erziehungsweise etwas lernen. Das Individuelle erfaßt man nur durch unmittelbare Anschauung, und zwar nicht einmal durch Beschauung des einzelnen Casus, sondern durch Beschauung des ganzen Lebenslaufes des Individuums, der ganzen Reihe oder Kette. Durch Worte kann kein individueller Fall einem Draußenstehenden vorstellig gemacht werden. Wie könnt ihr euch daher anmaßen, ein rich-

tiges Urtheil zu haben über den einzelnen Fall? Höchstens liegen euch analoge Fälle vor, wenn ihr anders in solchen gelebt habt, und — gemachte Regeln. Aber wer kann mit Sicherheit von Einem auf Alles schließen, wer reicht in der Erziehung mit allgemeinen Regeln aus? Darum ist nur der, der selbst nie einen Fehler machte, befugt, auf einen Andern, an dem er Fehler zu bemerken meint, einen Stein zu werfen. Wer es aus Erfahrung weiß, was es heißt: erziehen, der wird sich besinnen. Belehrung und wohlgemeinter Rath ist dagegen Jedem, der die Bürde des Erziehungsgeschäftes trägt, stets willkommen.

---

8. Von der Seminarerziehung giebt es mancherlei Arten; wir wollen hier von zweien species derselben reden. (Daß die Seminare den Zweck haben, ihre Schüler, die darum Zöglinge heißen, zu erziehen, wird hier nicht bewiesen, sondern einfach vorausgesetzt.) Die eine species streicht an, die andere treibt aus. Jene gleicht der Art leiblicher Erziehung, welche das Kind vor jedem bedeutenden Conflict bewahrt, diese der Kur des Priesnitz und der Befolgung seiner Rathschläge für die Gesunden. Jene kann man auch die sentimentale nennen, diese die praktische. Wir portraitiren beide durch einige Züge.

Die sentimentale Seminarerziehung ist vornehm; sie behandelt die Zöglinge wie Herren, wenn sie auch nicht so genannt werden; aber mehr oder weniger studentisch. Wenn die Herren Professoren geruhen, zu den Herren Studenten, die zu mitternächtlicher Stunde mit Fackeln vor dem Hause erscheinen, herunterzutreten und ihnen zu sagen, wie „unsaglich schön" das von ihnen sei, einen solchen Beweis ihrer Werthschätzung der ernsten Wissenschaft in die Nacht hinein leuchten zu lassen; so lieben es auch manche Herren Seminarlehrer, den guten Sinn, den die Herren Seminaristen an Geburts-

tagen zu erkennen geben, höchlich zu beloben. Es geht Alles ganz fein und vornehm zu; die Lehrer hüten sich, den Schülern nahe zu treten, oder einen Conflict zu veranlassen; das höchste Bestreben ist, mit den Jüngern auf einem guten Fuße zu stehen, für einen umgänglichen, humanen, lieben Mann zu gelten. Man legt es auf äußerlich anständige Erscheinung an. Was darunter steckt, was nebenher geschieht, man weiß es nicht, und was man nicht weiß, macht einen nicht heiß u. s. w. Der Unterricht dieser Erziehungsweise harmonirt mit ihr. Der Lehrer liebt das Vorsagen, Dictiren — das Annehmen, Einlernen und Einüben, Nachmachen; in der Uebungsschule herrscht die Milde, Güte, Liebe — die Schüler sind „sehr liebe Kinder", wie der Lehrer ein „sehr lieber Mann". Male sich, wer Lust dazu hat, diese sentimentale Erziehung näher aus.

Die andere ist die praktische.

Der Erzieher nöthigt durch seine Persönlichkeit und alle Veranstaltungen den Zögling, mit seiner Natur hervorzutreten, so daß sie nach und nach in ihrer Wahrheit, in ihren sittlichen und unsittlichen, schönen und unschönen Eigenschaften sich dem Auge bloß legt. Wir begleiten den Zögling in seine Hauptverhältnisse.

1) Im Unterricht. Wie sitzt er da, mit gekrümmtem oder mit gestrecktem Leibe? Wie spricht er, matt und maulfaul, oder rasch, bestimmt und in scharfen Accenten? Wie nimmt er Antheil, wie berühren ihn die Gedanken, wie entspricht er der Anregung?

Diese Erscheinungen werden von dem praktischen Erzieher in's Auge gefaßt, dem Zögling zum Bewußtsein gebracht, das Mangelhafte und Fehlerhafte abzustellen verlangt. Das Gegentheil des Letzteren wird ihm vorgelebt.

2) In der Uebungsschule. Wie steht der Jünger den Schülern gegenüber, sitzt er, steht er, rennt er herum, wie hält er sich äußerlich? Liebt er das Vorsagen, oder das Entwickeln? Lehrt er mit Hingebung, Eifer, Nach-

druck? Ist er empfindlich, jähzornig, leicht zu beleidigen? Bohrt und nörkelt er an den Schülern u. s. w.?

Das Alles wird mit ihm besprochen, und, wenn es sein muß, mit unerbittlicher Strenge, das Rechte von ihm verlangt. Der Unterricht, den der Zögling giebt, ist eine wahre Schule für ihn.

3) In dem Garten und auf dem Turnplatze. Hat er körperliche Gewandtheit, oder ist er steif? Liebt er körperliche Anstrengung, oder sucht er sich ihr zu entziehen u. s. w.?

4) In seinen Privatsachen und in seinen geselligen Verhältnissen. Wie hält er seinen Körper, ist er reinlich oder das Gegentheil, wie sieht sein Leib, wie sehen seine Füße aus, zieht er Sonntags ein reines Hemd an, oder ist ihm das einerlei? Wie hält er seine Bücher, seine Hefte, sein Spind? Wie geht er durch's Zimmer, wie schließt er die Thüren, wie grüßt er? — Wie steht er mit seinen Kameraden, hat er Freunde, welche, einen, Dutzende?

Der Seminardirector, in dem das Lehrer-Collegium sich concentrirt, berücksichtigt alle Arten der Erscheinung seiner Zöglinge. Er treibt sie aus ihrem Verstecke heraus. Die im Innern ruhenden Säfte werden auf die Oberfläche genöthigt. Die schlechten brechen in Geschwüren heraus. Ohne das ist Heilung unmöglich. Wo diese Erziehungsweise herrscht, kann es an Kampf nicht fehlen; er ist täglich, ewig. Hat man eine Wunde geheilt, so bricht eine andere auf. Bei dem Einen reicht man mit der Uebung der Kräfte aus, bei dem Andern kann man Messer und Zange, Höllenstein und andere Aetzmittel nicht entbehren. Ueberall kommt es auf Dreierlei an: 1) den Zögling in solche Situationen zu versetzen, daß sich seine Natur äußern muß; 2) ihn von der fehlerhaften Beschaffenheit (der Erzieher hat es, wie der Arzt, hauptsächlich mit den Gebrechen zu thun) zu überzeugen; 3) ihn zu veran-

lassen, wenn es sein muß, zu nöthigen, die rechten Eigenschaften sich anzueignen.

Jene Erziehungsweise streicht an und vertuscht, diese treibt aus und kräftigt für's Leben, wie es ist, sie ist praktisch. Jene ist für den Augenblick angenehm und süß, ihre Faulheit zeigt sich erst hinterher und kommt denen, die noch durch Schicksale gehämmert werden, zu schmerzlichem Bewußtsein; diese erzeugt Leiden und Kämpfe mancherlei Art, ihre schönen Folgen werden dem Besitzer erst im Leben offenbar. Der sentimentale Seminarlehrer macht sich das Leben angenehm und leicht, er hat jedoch als „lieber Mann" seinen Dank dahin; der praktische hat saure Tage; hinterher aber danken es ihm die besseren Schüler. Beiden Arten von Erziehern geht es wie den Eltern. Die lieben, zarten, weichen, gutmüthigen werden von den Kindern geliebt, so lange diese mit ihren sanften Eigenschaften ausreichen. Kommt aber die Noth, der ihre Kräfte nicht gewachsen sind, so geht ihnen ein Licht auf. Die ernst strengen, tüchtigen Eltern, Mutter wie Vater, werden später erst von ihren Kindern in ihrem wahren Werthe erkannt und unter allen Umständen verehrt. Des ernsten Lebens wird man nur Meister durch Anstrengung und Kraft. Und welcher Art ist das Leben des Schullehrers? Darum preise ich die energische Erziehungsweise, auch in den Seminarien.

---

9. In einem neuen Antrage auf Preßfreiheit, natürlich unter einem Preßgesetze mit Strafcoder, durch eine Jury anzuwenden, kommt der Vorschlag vor: die anonymen und pseudonymen Schriften der strengsten Censur zu unterwerfen. Dieser Vorschlag ist sehr gut; denn seine Ausführung würde die Aussicht eröffnen, daß hämischen, verleumdungssüchtigen Recensenten, rachesüchtigen Ehrabschneidern und kritischen Coupegorges endlich das schändliche Handwerk gelegt würde. Bei der jetzigen, unbestimmten und laxen (weil subjectiven) Censur

ist dazu keine Hoffnung. Und doch ist dieses — wenn irgend etwas — endlich an der Zeit. Mir wenigstens ist es zweifelhaft, ob auf die deutsche Nation irgend ein Verhältniß so schlimm nämlich so die Moral und wahre Cultur, die des Herzens und Gewissens, depravirend und in den Grund und Boden hinein ruinirend gewirkt hat, als der Sanscülottismus der kritischen Literatur. „An Riemchen lernen die Hunde Leder fressen." Das erfahren jetzt die, welche den Beißlustigen die Riemchen erlaubt haben. Ihnen selbst schadete das vorerst nicht; aber sie bedachten nicht, daß auch die Reihe an sie käme. Ein Mann, der sich öffentlich urtheilend und richtend nicht nennen will, kann ein Ehrenmann sein (man merkt es auch leicht); aber man bleibt gewiß nicht von der Wahrheit entfernt, wenn man annimmt, daß unter Zehn sich Einer befindet. Die übrigen Neun gehören zu den parteiischen Freunden oder Feinden, zu den Lobhudlern oder Mäklern, wo nicht zu den Wichten oder Schuften. Darum ist es an der Zeit, allen denen, die (in der Regel: im Bewußtsein ihrer intellectuellen oder moralischen Schwäche) nicht den Muth haben, sich offen mit ihrem Namen zu ihren Veröffentlichungen zu bekennen, auf die Finger zu sehen. Solches verlangt man nicht bloß um der Ehre der Nation willen, sondern als nothwendiges Präservativ gegen öffentlich und ungestraft betriebene, oft noch mit Beifall belohnte Demoralisation. Ist es, um nur Eines zu erwähnen, nicht schrecklich, sich überzeugt halten zu müssen, daß Männer, die mit Recht zu den Ersten der Nation gezählt werden, z. B. Lessing, Herder, Schiller, Göthe u. A., sich nicht haben entbrechen können, das deutsche Publikum, d. h. nicht bloß das Gros und Grob desselben, sondern das gesammte grundmäßig zu verachten, und die Welt nur in einigen wenigen Freunden zu sehen? Größtentheils Schuld an dieser einschneidenden Thatsache ist der Beifall, den das Publikum gallsüchtigen Schmähern zollte und zollt. Es ist hohe Zeit, daran zu denken, diesen verderb-

lichen Krebsschaden auszubrennen. Jeder thue es in sich, dann wirke er auf Andere! Dann sind wir wenigstens der Preßfreiheit würdig. Einer großen Nation wird immer, wessen sie werth ist. Läßt sie sich en-canaille behandeln, so ist sie es eben nicht besser werth.

---

10. Jedermann kennt die Gegensätze, die sich auf den Feldern der Pädagogik, der Wissenschaften *), der Religion und der Politik gegenseitig befehden. Dieselben bilden sich von Jahr zu Jahr straffer und compacter aus. Manche halten diese Erscheinung für einen Rückschritt, da sie in der That doch einen wesentlichen Fortschritt anzeigt. Denn wo einmal einschneidende Differenzen, die nicht durch den versöhnenden Spruch eines Friedensrichters zu Aller Zufriedenheit beigelegt werden können, sich herausgebildet haben und ihrer Natur nach sich weiter ausbilden, da kann die endliche Versöhnung, d. h. der Sieg des einen Princips oder Systems über das andere, nur dadurch eingeleitet und beschleunigt werden, daß die Gegensätze in ihrer Consequenz und Wahrheit möglichst scharf hervortreten. Auf jenen Gebieten geht es wie in einer Familie, unter deren Mitgliedern einmal ein fortgehender Zwiespalt in Meinungen und Richtungen herrscht. Anfangs bildet er sich unmerklich, still, nur dem Gefühl vernehmbar. Unbeschwichtigt geht er fort und wächst mit der Entwickelung und Befestigung der differenten Meinungen. Es ist die unglücklichste Zeit, so lange er in dem Gefühl herumwühlt; ein Fortschritt entsteht, wenn der Verstand ihn klar erkennt, seine Ursachen erspäht und dadurch zum Stehen bringt. Nun kann

---

*) In den Streit wird nun endlich auch die Musikwissenschaft auf eine entschiedene Weise hineingezogen durch die Schrift: „Die alte Musiklehre im Streit mit unsrer Zeit Von A. B. Marx. Leipzig 1841, Breitkopf und Härtel" (170 S.). Eine geharnischte Schrift. Wir kommen auf sie zurück.

man ihn beleuchten und dadurch — wo möglich — die Einheit, d. h. die Herrschaft des Rechten, wieder herstellen. Daher müssen diejenigen, welche Andere über ihre unklaren, wühlenden und beunruhigenden Gefühle aufklären und ihnen den Grund woher und das Ziel wohin zeigen, wenn nicht als die eigentlichen Friedensstifter, doch als die nothwendigen Vorläufer derselben angesehen werden. Schlichtung eines durchgreifenden Zwiespalts ist nur möglich bei klarer Erkenntniß.

---

11. Ehemals war es allgemeine Meinung unter den Gelehrten (ohne Zweifel enthielt dieselbe für damals auch Wahrheit), daß der Charakter des Menschen durch das Wissen bestimmt werde. Jetzt erklärt ein Berichterstatter über das Philologen-Fest in Gotha, das Wissen werde durch den Charakter bestimmt (Mager's Revüe, Juniheft 1841, S. 538). Dieses deutet auf einen großen Fortschritt hin! Es deutet den Gedanken an: das Wissen (weder ein gewisses Wissen von bestimmter Art, noch das Wissen an sich) ist die Hauptsache. Aber um die ganze Wahrheit zu haben, wird man beide Aussprüche, den alten und den neuen, zusammenfassen müssen. Es giebt wichtigere Momente oder Factoren der wahren Bildung (deren Spitze und Kern Charakter heißt) als das Wissen, das Wissen mit dem Gedächtnisse (das äußerliche Wissen) ist von gar keinem Werth, aber das wahre, innere Wissen des Gewissen, das mit Mühe und Anstrengung, durch geistige Vertiefung sehnsüchtig ergriffene, erlebte und zu eigen gemachte Wissen wird zu einer Substanz des Charakters, dahin strebend, nicht nur das Wissen auszubreiten, sondern die Welt darnach zu gestalten. Bei dem Erstreben desselben kommt es also auf Zweierlei an: erstens auf die Wahrheit desselben, zweitens auf die Art der Aneignung. In Betreff der Charakterbildung, dem höchsten Ziele aller Bildung, ist das letztere das Hauptmoment. Nur der also, der befä-

higt iſt, die zu bildende Jugend zu veranlaſſen, mit Kraft und Nachdruck, mit Hingebung und Liebe die Wahrheit ſich ganz und gar eigen zu machen, iſt als Lehrer zugleich ein Erzieher. Das objective Wiſſen wird durch die rechte Behandlung zu einer ſubjectiven Kraft, welche zu objectiver Geſtaltung befähigt; der Beſitz des Wiſſens bleibt nicht ein Haben, ſondern wird (oder iſt von Anfang an) ein Werden und ein Sein.

---

12. Berlin wird wieder einen öffentlichen Turnplatz bekommen; die Stadtverordneten haben für die Anlage deſſelben 1000 Thaler bewilligt. Wird er ſeinen Zweck erfüllen? Ich wünſche es von ganzem Herzen und bin bereit, mein geringes Theil dazu beizutragen. Aber einiger Zweifel kann man ſich nicht erwehren, und es iſt gut, die Schwierigkeiten oder Hinderniſſe von vorn herein in's Auge zu faſſen. — Ein öffentlicher Turnplatz iſt ein Ort, wo eine gemiſchte Jugend unter den Augen des Publikums körperlich getüchtigt wird. Drei Momente: 1) getüchtigt werden; 2) Publikum; 3) gemiſchte Jugend. Nro. 1 erregt die Beſorgniß, daß die Knaben und Jünglinge nicht aus einer Schule in die andere wollen, oder es bald ſatt kriegen, da der äußere Zweck der Turnplätze in den Jahren 1810 bis 1817: Befähigung für die Vertheidigung des Deutſchthums, zerſtoben iſt. Dieſe Beſorgniß wird, wenigſtens zum Theil, gehoben werden durch Vereinigung der Freiheit mit der Gebundenheit, der freien Bewegung und Spiele ad libitum mit ſchulmäßigen Uebungen. Beide ſind weſentliche Momente eines Turnplatzes. — Nro. 2, Zutritt und Theilnahme des Publikums erregt keine Beſorgniß. Geiſtiges Lernen gedeiht nur in der Stille, nicht auf dem Markt des Lebens unter allem Volk; Leibesübungen dagegen gedeihen nur in der Gemeinſchaft; man denke an die Griechen, ſo viel Disparates auch einem Jeden zwi-

schen deren und unsern Turnspielen einfällt. Auch unsre Knaben und Jünglinge wollen sich zeigen und gesehen werden. Man sieht es an unsern Studenten. Haben sie ja für Aufzüge, denen gar keine Idee zu Grunde liegt, Sinn und Lust — wenn sie sich nur zeigen können. „Etwas Eitelkeit ist auch dabei." Sie braucht nur gelenkt zu werden, damit sie in den Trieb, dem Vaterlande durch Thaten nützlich zu werden, umschlage. Eitles Schaugepränge und Seilspringerei ist leicht zu vermeiden. Das Publikum gehört zum Hintergrund eines Turnplatzes, zur Staffage desselben. Man beachtet es nicht, aber es wirkt durch seine Nähe. Väter und Mütter befeuern den Muth der Söhne, das Auge der Hausfreunde treibt an. — Nur an Nro. 3 kann der neue Turnplatz, wenigstens in der Hauptstadt, scheitern. Wollen die Eltern im Jahr 1841, daß ihre Söhne pêle-mêle in freier Weise mit einander verkehren? In den Gymnasien sitzet oft Vornehm neben Gering, Jude neben Christ; aber hier werden sie gehalten, der Turnplatz dagegen läßt sie los, entfesselt, wenigstens bis zu gewissem Punkte, die Sitten und die Triebe. Wird — dies ist das Bedenken — die, leider, aber unleugbar, täglich zunehmende Sucht, sich abzusondern, das Gedeihen des öffentlichen gemeinsamen Turnplatzes aufkommen lassen? Wir hoffen es bei der Gewißheit, daß das Jahr 1840 das Gefühl der Gemeinsamkeit in den deutschen Herzen von neuem geweckt hat. Wir denken an 1813 zurück. Damals hatte das Unglück Alles gleich gemacht: Baron und Bauer, Krieger und Bürgerliche, Fürst und Bürger. Wer dachte an Absonderung des Katholiken vom Protestanten und umgekehrt, des Christen von dem Juden, des Adeligen von dem Bürgerlichen u. s. w. u. s. w. (wie lange könnte man diese unseligen U. s. w. fortsetzen); wer hätte Solches damals für möglich gehalten? Es muß auch für immer eine Unmöglichkeit bleiben. Der Turnplatz, der öffentliche, verstärkt diese Unmöglichkeit. Auch aus diesem Gesichtspunkte muß er angesehen, die Wiedererste-

hung also als ein freudiges Ereigniß begrüßt werden. Wer es mit der Jugend an sich (d. h. mit den Individuen) wohl meint; noch mehr, wer es mit dem Vaterlande wohl meint, wird sich dabei betheiligen.

---

13. Abschreckende Gestalten giebt es auch jetzt noch unter den Schullehrern. Ehemals waren es die steifen Pedanten, die verknöcherten Schulhalter, die finsteren Jugendtyrannen, die Gregorius-Schlagharte, die moralisirenden Salbader; heut zu Tage sind es die kopfhängerischen Quietisten, die sentimentalen Salbader, die pietistischen Klosterbrüder. Auf welcher Seite findet man die schlimmeren Karrikaturen, die größere Unnatur, die verderblichere Wirkung?

Alles ist erklärlich, nur nicht für Jeden, und für Keinen in jedem Augenblick. Die Zustände der Schullehrer sind, wie sie sein können (man könnte sagen: müssen). Jene Männer waren zumeist ein Produkt der Abstraction, des abstracten Daseins, wie es herrschte in der Lehre (Wissenschaft und Unterricht) und in dem Leben (Gesetz und Sitte); diese sind größtentheils ein Produkt des mißverstandenen Christenthums und der Verkennung der Menschennatur. Beide Species haben verlernt, ihren Sinnen zu trauen; statt des gesunden Menschenverstandes werden sie von angelernten Systemen regiert. Darum sind sie alles Andere eher und mehr als — gesunde und frische Menschen. Aber sie halten sich für gesund, für vorzüglich gesund, sind darum — meist unheilbar. Nicht einmal eine Reise, die doch sonst oft Wunderwirkungen hervorruft, bringt sie auf die Beine.

Ihr Gegentheil (eines ihrer Gegentheile) sind die Weltmenschen, die Genußsüchtigen, die gemein Sinnlichen, welche täglich die Tabagien, die Kegelbahnen besuchen — ein noch widerwärtigeres Geschlecht als das erste, radical unheilbar. Wie will man dem Verthierten beikommen? Wer bloß ver-

rückt ist, kann doch noch einmal gesund werden. In seiner Jugend war er es ja. —

Unter dem, was man bei vielen Lehrern schmerzlich vermißt, sticht der Mangel an gesundem Blick, Naturblick, sehr hervor. Alles ist an ihnen gemacht, es sind gemachte Menschen, keine Naturmenschen, ja sie wissen entweder gar nicht, was man darunter versteht, oder sie fühlen ein Grauen davor. Man hat ihnen Furcht vor der Natur eingeflößt. Der krasse Aberglaube ist zwar verschwunden, aber das positive Vertrauen zur Natur ist darum noch nicht zurückgekehrt. Doch sind wir auf dem Wege dahin. Das Vertrauen zur äußeren Natur wächst. Ehemals scheute man sich vor den edelsten Elementen und kannte ihre bewundernswürdigen Heilkräfte nicht, in Luft und Wasser. Man sperrte die frische Luft ab und schützte den Körper, sogar den Kopf durch dicke Bedeckung vor der Berührung der Luft; man verweigerte den Kindern frisches Brunnen- und Quellwasser und gab ihnen abgekochtes zu trinken, die Kranken ließ man in der Fieberhitze und trotz des heißesten Verlangens nach einem erfrischenden Trunk fast verschmachten, und man badete gesunde Kinder warm statt kalt, wenn man es nicht etwa ganz unterließ. Von diesen Verirrungen kommt man mehr und mehr zurück. In dem Wasser hat man, Gott sei gedankt, ein kräftigeres Gesundheit-erhaltendes und wiederherstellendes Mittel wieder entdeckt als in ganzen Apotheken. Dieses ist ein Schritt zum wiederzugewinnenden Vertrauen zur inneren Natur, woran es Keinem, der ein glücklicher Erzieher sein will, fehlen darf. Alles, was aus einem Menschen werden soll, muß sich an seine Naturkräfte anschließen, diese entwickeln und stärken. Nur durch sie kann der Kranke wieder genesen. „Je älter man wird, desto mehr schätzt man Naturgaben, weil sie durch Nichts angeschafft werden können." (Göthe.)

14. In der geographischen Gesellschaft in Berlin am 5. Juni d. J. berichtete der Professor Steffens über ein Thier aus der Urwelt, dessen Skelett ein Naturforscher in Brasilien gefunden hat. Es ist mit dem Urthier: Megatherium verwandt und gehört zu den Faulthieren, welche auf Bäumen zu leben bestimmt sind. Das Thier hat die Größe und Schwere eines Elephanten der Jetztzeit. Folglich lebten, schließt Hr. Prof. Steffens, in der Urzeit Thiere dieser Größe auf Baumzweigen. Was für Zweige, was für Stämme mögen das gewesen sein!

---

15. Der „süddeutsche Schulbote" berichtete neulich, daß der ehemalige Pfarrer Rauschenbusch in Elberfeld (Vater des gleichfalls verstorbenen Pfarrers in Altena, Verfassers der bekannten biblischen Geschichten und eines schönen Erziehungsbüchleins für den Landmann), dem der Pfarrer Leipoldt in Barmen ein schriftliches Denkmal gesetzt, über Erziehung nicht bloß gedacht, sondern auch gebetet habe.

---

16. Im Jahr 1840 war das jährliche Gesammteinkommen der 1901 Schulstellen des Regierungsbezirks Königsberg wie folgt:

1)	weniger als 70 bis 70 Thlr.	664 Schulstellen
2)	von 70 bis 80 Thlr.	324 „
3)	„ 80 bis 100 Thlr.	308 „
4)	„ 100 bis 200 Thlr.	384 „
5)	„ 200 bis 300 Thlr.	131 „
6)	„ 300 Thlr.	90 „
	Summe	1901 Schulstellen.

Der Volksschulfreund, fortgesetzt von Steeger. 5. Band, Heft 1. Königsberg 1841, S. 71.

Schade, daß die Land- und Stadtschulen nicht von einander getrennt wurden. Der Sprung in Nr. 4 ist auch zu groß.

---

17. Der Landrath des baierischen Rheinkreises drückt sich in seiner Eingabe an Se. Majestät den König im Jahr 1841 über das Schulwesen, wie folgt, aus:

„Auf's innigste überzeugt, daß das Wachsthum materiellen Wohlstandes auf dem Wachsthum gesunder und gut geleiteter Geistesausbildung des Volkes beruhe, daß, je mehr diese unter allen Klassen des Volkes sich verbreite und keinen Menschen seiner göttlichen Abstammung unbewußt lasse, und daß, je gleichmäßiger die Kultur ihre Segnungen ergieße, desto mehr Laster und Verbrechen, Armuth und Dürftigkeit verschwinden werden, hat der Landrath sich immer bestrebt, die Nothwendigkeit der Erhöhung der Position für deutsche Schulen darzuthun und zu erwirken, und darum auch am Schlusse seiner Berathung der Schul- und Studienangelegenheiten im vorigen Jahre bemerkt, daß, in so lange die Sustentationsbeiträge für Volkslehrer nicht reichlicher ermittelt werden können, er weitere Verwilligungen für höhere Lehranstalten nicht angemessen finden könne; es kann ihm daher in der Erwägung, daß ohnehin schon von den öffentlichen Mitteln, welche für Erziehung und Bildung gegeben sind, beinahe die Hälfte für höhere Lehranstalten zum Unterrichte weniger Hunderte und die andere Hälfte nur erst zur Belehrung vieler Tausende verwendet wird, und ferner, daß diese Summe zur Ergänzung der Gehalte für Volkslehrer bei weitem nicht ausreicht — darum nicht angenehm sein, bemerken zu müssen, daß für die höheren Lehranstalten neuerdings größere Bewilligungen verlangt, für die Volksschulen und ihre Lehrer jedoch der alte, betrübende Stand der Dinge fortdauern soll."

---

18. In Frankfurt a. M. ist es nach und nach, z. B. bei der Musterschule, Sitte geworden, daß die Eltern beim Eintritt ihrer Kinder in die Schule und bei ihrem Abgange etwas in die Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse legen. An

der genannten Schule läuft dies jährlich in die Hunderte, viele Hunderte, oft Tausende hinein. Auch bei andern Gelegenheiten, bei Sterbefällen, Beilegung von Streitigkeiten u. s. w. werden Gaben gespendet. Wäre das nicht auch anderwärts nachzuahmen? Ist es nicht auch ein trauriges Zeichen, daß an vielen Orten ein Lehrercollegium im Laufe eines ganzen Jahres oder vieler Jahre nicht ein sichtbares Zeichen von Dankbarkeit der Schüler oder Eltern erlebt? Die Lehrer sollen sich aufopfern; wer opfert sich denn für sie auf?

---

19. Als vor einem oder zwei Jahren dem Magistrat in Hamburg die Proposition gestellt wurde, ein Schullehrerseminar einzurichten und überhaupt auf Organisation des desorganisirten Schulwesens zu denken, ließ derselbe antworten, die Schulhalter möchten sich nach wie vor ihre Gesellen selbst bilden. Dagegen wurde es für ganz unbedenklich erachtet, aus dem Communalseckel einen Gymnasialpalast für anderthalb Millionen Mark zu erbauen. Das ist etwas stark und setzt von einer Stadt, die sich eine freie nennt, in doppelte Verwunderung. Es scheint, daß man dort noch nicht einmal bis zur fürstlichen Maxime: „Alles für das Volk" durchgedrungen ist.

---

20. Im Königreich Sachsen stellt sich seit einigen Jahren die Erfahrung heraus, daß fast nur noch die Söhne armer Eltern sich zum Schullehrerstande entschließen, daß wenigstens früher viel häufiger als jetzt die Söhne wohlhabender Bürger und Landleute unter den Aspiranten erschienen. Ich glaube, daß man dieselbe Erfahrung auch in andern Provinzen entweder schon gemacht hat oder noch machen wird. Sie läßt sich begreifen:

1) aus der, auch durch die Stimmen der Schullehrer selbst, immer mehr verbreiteten Ueberzeugung, daß das Einkommen der Schullehrer weder mit den Anstrengungen der

Vorbereitung, noch mit denen der Wirksamkeit im Amte, noch mit dem Ertrage anderer Berufsarten, mit welchen das Schulamt verglichen werden kann, im rechten Verhältniß stehe;

2) aus dem Aufschwunge, welchen das bürgerliche Gewerbe in den letzten zehn Jahren fast allenthalben genommen hat, so daß dasselbe den Eltern für ihre Söhne weit mehr Aussichten eröffnet als der kärglich belohnte saure Schuldienst.

Die Folgen jener Thatsache lassen sich aber auch leicht begreifen. Der Freund des Schulwesens muß sie beklagen.

1) Mangelhafte Erziehung findet man zumeist in armen Familien. Erlangen die Kinder derselben auch noch die unentbehrlichsten Schulkenntnisse, so fehlt es häufig an der Pflege des Gemüths, an der Gewöhnung zu feineren Sitten und Gesinnungen.

2) Als Seminarist fühlt sich der Sohn armer Eltern gedrückt, er ringt mit der Noth, er muß einen Theil der kostbaren Zeit, die nur der Vorbereitung und der veredelnden Liebe zu seinem Fache gewidmet sein sollte, zum Stundengeben um des Lohnes willen aufwenden, um Wohlthaten ambiren, Freitische suchen, kurz Mittel ergreifen, welche die edeln Keime im Menschen, besonders im Jüngling, so leicht ersticken. Denn aus strenger Erziehung hochstehender, d. h. in Gesinnungen hochstehender Eltern geht wohl ein tüchtiger Sohn hervor; ein solcher erwächst aber nicht leicht unter dem Druck geist- und gemüthbeengender Verhältnisse.

Das Schulwesen leidet daher, falls es dabei bleibt oder dahin kommt, daß nur die ärmeren Stände Rekruten zum Schuldienst liefern, unendlichen Schaden.

---

21. Die Schrift: „Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frank-

reich nach Beobachtungen auf einer pädagogischen Reise von C. F. Ingerslev, Oberlehrer an der gelehrten Schule zu Randers in Jütland. Berlin, 1841, Besser" (98 S. 15 Sgr.) liefert wenig Ausbeute. Am meisten beachtenswerth sind die Klagen des Verf. über mangelhafte Disciplin in den deutschen Gymnasien. Es fehlt — natürlich nicht überall, aber vielfach — an der disciplinarischen Kraft, und dieses hauptsächlich, weil es an der doctrinellen Kraft fehlt. Wie der Unterricht, ist auch die Disciplin. Ein dem methodischen, d. h. geisterregenden und -stählenden Unterricht nicht gewachsener Lehrer könnte bei den herrschenden Ansichten des Publikums, d. h. der Eltern, Schüler u. s. w., eine strenge Disciplin, wie jeder ernste Mann sie fordert, nur erschaffen durch Despotie. Diese machen aber eben die Ansichten von Selbstständigkeit und Freiheit unmöglich. Folglich bleibt für den schwachen Unterricht nichts übrig als schlaffe Zucht. Ich halte es mit Göthe: „Ich will mich lieber einer Ungerechtigkeit schuldig machen, als Unordnung dulden." Unordnung ist aber nicht bloß das Trommeln und der Tumult, sondern jede Abweichung von der Ordnung, also: nicht pünktliches Erscheinen vor dem Schlage, von Seiten der Schüler und der Lehrer, die nicht ¾ Stunden, sondern ganze Stunden zu geben haben — Zuflüstern und Vorsagen, schlotterige Haltung, halbes Antworten und Brummen in den Bart und die wichtigeren Erscheinungen, die nach diesen Beispielen bemessen werden können. Um es mit einem Worte zu sagen: Es fehlt an der Charakterbildung — und diese ist unmöglich ohne zwei Dinge: 1) ohne doctrinelle Kraft von Seiten der Lehrer, deren Virtuosität nicht erkannt wird in der Kraft des Vortrages, sondern in dem Grade der Kraft, welchen die Schüler erlangen (die man daher nur zu sehen und zu hören nöthig hat); 2) ohne körperliche Ausbildung der Schüler. Nummer Eins ist Nummer Eins. — Alles hängt mit Allem zusammen.

22. Das vorjährige Frühlingsprogramm der Mittelschule in Frankfurt am Main von Hrn. Oberlehrer Fresenius handelt von der „Belebung der Aufmerksamkeit auf die Jugend". In demselben kommt S. 6 folgende Behauptung vor: „Noch fehlt es glücklicher Weise keineswegs an guten Köpfen, an eifrigen Schülern; aber es bilden dieselben nunmehr die bei Weitem geringere Zahl, während noch in einer nicht sehr fernen Vergangenheit die entschiedene Majorität die Befähigteren und Lernbegierigeren mit Freuden unter ihren Genossen erblickte." Sollte sich dies wirklich also verhalten? In Frankfurt am Main, wo wahrlich nicht der am wenigsten begabte und strebsame Volksstamm wohnt, wo es der Jugend an lebendiger Erregung durch Menschen und Natur nicht fehlen kann? Ich möchte doch vermuthen, der Hr. Verf. hat jene Behauptung an einem Tage trüber Stimmung, die sich bei dem Vorsteher einer zahlreichen Schule leicht erklären läßt, niedergeschrieben. Seine Frage: „ob man allenthalben die nämliche Erfahrung gemacht", kann ich, was — um beim Nächsten stehen zu bleiben — die hiesige Seminarschule betrifft, die von Knaben aus meist guten Familien besucht wird, entschieden verneinen. Hr. Fresenius leitet die Erscheinung, die er für eine Thatsache hält, aus vier Quellen ab: „Habgier, Genußsucht, Bequemlichkeit und Unbotmäßigkeit" (Ungehorsam?). Von diesen Dämonen würden die Erwachsenen beherrscht, und sie wirketen zerstörend auf die Anlagen und Kräfte der Jugend. Es wäre bereits dahin gekommen, daß man den Kindern das „Rouge et Noir an dem Pharotische fremder Orte als die größte Sehenswürdigkeit zeige", und daß man die Kinder auf „jeden Tummelplatz der betäubendsten Ausgelassenheit führe." Ist es wirklich wahr???

Sehr zeitgemäß mag auch in Frankfurt am Main die Hinweisung auf die Nothwendigkeit leiblicher Tüchtigung sein. Aber man vergesse nicht: nur selten können Eltern auch dafür sorgen; die öffentlichen Schulen müssen diese Pflicht mit

übernehmen, damit sie auch in dieser Beziehung Erziehungsanstalten werden, woraus denn folgt, daß die, welche die Schulen errichten, sie darnach einrichten. Die Lehrer haben ihre Pflicht gethan, wenn sie die Nothwendigkeit dieser weiteren Entwickelung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens darthun.

Aus der dem Programm beigefügten „Anordnung der Prüfungen" der Schüler der Mittelschule ersieht man, daß dieselben nicht weniger als vier Tage einnehmen. Das Publikum muß dort noch viel Geduld haben, und die Lehrer noch mehr. Vier Tage! Mir thut schon nach einem Prüfungstage der Kopf länger weh, als die Prüfung gedauert hat. Vier Tage, wer hält es aus? An einem ganzen Vormittage kommt dort nur eine Klasse vor und in nicht mehr als drei Gegenständen (Die Proben vom Schreiben und Zeichnen nehmen doch keine Zeit weg?). Wir hier im Norden machen es kürzer und rascher: 7 Klassen kommen an einem Tage vor, einem Gegenstande wird ¼ Stunde gewidmet. Für den Kenner ist das genug; für den Nichtkenner schon zu viel. Warum plagt ihr euch daher so, ihr guten Leute? (So darf ich fragen, weil unter den Lehrern auch Friedleben, unter den Lehrerinnen Jgfr. Drach ist.)

---

23. Sicherem Vernehmen nach hat der Magistrat in Magdeburg die Schulen nach wechselseitiger Einrichtung am 1. October v. J. wegen Mangels genügender Resultate aufgehoben. — Der todte Hund ist also endlich begraben.

Dieses Factum giebt etwas zu denken. Wir wollen den Gedanken unsrer Leser nicht vorgreifen. Aber was werden die drei Haupt-Partisanen der w. Sch. dazu sagen? Der Erste und Zweite: practica est multiplex; der Dritte: Man muß sich nicht an die Wirklichkeit, sondern an die Idee halten. An die Idee, wo von einer praktischen Vorrichtung die

Rede ist! — Und was werden die Holsteiner *) sagen? „Gott bewahre uns vor unsern Freunden!“ Haben sie darin Unrecht? Was wird insbesondere Hr. Rönnenkamp von seinem „Fixstern erster Größe am pädagogischen Himmel“ sagen? Ich endlich bleibe bei dem, was ich zu Anfang gesagt: Die wechself. Sch. taugt nur, wenn sie von einem geistvollen Manne gehandhabt wird; sie taugt also in der Regel nicht. **) Denn in den Händen geistloser Leiber gebiert sie

---

*) Sie haben gesprochen.

Aus den Antworten der praktischen Schullehrer der Probstei Oldenburg, erfolgt auf die von dem Hauptpastor Burchardi im Jahr 1840 an sie gerichteten Fragen und Aufgaben, ergiebt sich in Betreff der wechs. Schuleinrichtung Folgendes:

„Das Resultat aber des Für und Wider ist: Die w. Sch. ist nur ein Nothbehelf, ein nothwendiges Uebel, um die schlimmen Folgen der Ueberladung vieler Schulen zu vermindern. Unendlich viel besser würde es sein, wenn keine gemischte und keine Elementarschule mehr als 60 Schüler hätte, so daß der Lehrer nicht nur selbst allen Unterricht ertheilen, sondern auch alle nöthigen Wiederholungen und Selbstbeschäftigungen der Schüler selbst leiten und beaufsichtigen könnte, daß aber, wo die Schülerzahl bedeutend mehr als 60, ja als 100 betrüge, ein confirmirter Schulpräparand dem Lehrer hülfreich zur Seite stände, auch bei einer Schülerzahl von 100 und darüber die Schule in zwei Klassen mit zwei getrennten Lehrzimmern eingetheilt würde und das ganze Untergehülfen- und Gehülfenwesen ein Ende nähme!“

Schleswig-Holst.-Schulblatt ꝛc. Oldenburg in Holstein 1841, 1. Heft S. 37.

Diese Ansichten und Rathschläge konnte man schon 1836 in meiner „pädagogischen Reise“ lesen. Die pädagogische Einsicht des Hrn. Oberpfarrers Sickel in Hornburg commentirt diese Stelle in seiner, Niemand zu empfehlenden „päd. liter. Zeitg.“ 1841 S. 51: „Das Urtheil des Verf. der pädagogischen Reise ist so vielfach beleuchtet (d. h. widerlegt) worden, daß es füglich der Vergessenheit übergeben werden kann“ Eine Folge der knechtischen Verehrung der „Hochwürdigen“.

**) Beauftragte man z. B Hrn Kötter in Ruhrort mit der Errichtung und Leitung einer wechselseitigen Schule, so würde schon was herauskommen.

den Tod. Und der Tod verschlingt sie dann, wie Exempla zeigen. Jedenfalls eine lehrreiche Erfahrung, die hoffentlich Manchem die Augen öffnen wird über Manches, was offen vor Augen liegt für den, der sehen kann. — Ich spreche zu Anderer Trost bei dieser Gelegenheit offen zu mir: „Das Beste in der Welt ist ohne Dank.“ Das wußten schon die Alten, wenn sie sprachen: In magnis voluisse, sat est. In den Erziehungsangelegenheiten des Volkes ist Alles wichtig und groß.

---

24. Auf 83 Seiten sucht Hr. Burkhart, Pfarrer in Sachsen, in seiner Schrift: „War Pestalozzi ein Ungläubiger?“ (Leipzig bei Hartknoch, 1841) die Verneinung dieser Frage zu erörtern und dadurch die Andeutungen Ramsauer's in seiner Selbstbiographie zu schwächen. Ich glaube, der Beweis liegt in einem Satze;

„Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm.“

Daß Pestalozzi ein Leben aufopfernder Liebe und begeisterter Hingebung gelebt, hat, so viel mir bekannt, noch Keiner geleugnet. Ergo — —

„Er hatte seine Fehler.“ Gewiß, er war ein Mensch, und zwar ein großer, gewaltiger Mensch. Darum wird er auch wohl große Fehler oder besser Mängel gehabt haben. Fehler begründen einen Vorwurf, Mängel sind Attribute der Menschlichkeit. Ließen wir doch endlich das Verurtheilen. Die es thun, sind nichts weniger als Pestalozzi's, und wir wollen Gott danken, daß wir wenigstens diesen einen Pestalozzi gehabt haben. Man wird ihn noch mit Ehre und Dank nennen, wenn der Name der ihn Meisternden längst verschollen ist.

---

25. „Suum cuique", gilt wohl eben so sehr in Oesterreich, als in Preußen. Dieses hat ein Herr D. J. vergessen, der in dem „Jahrbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher ꝛc., herausgegeben von J. Jakſch, achter Jahrgang, 1841, Prag und Wien", S. 120 einem aus den Rheinischen Blättern entlehnten Aufsatze sein D. J. ohne Weiteres untergesetzt hat. „Bete und arbeite!" schließt der Aufsatz. Wir fügen bei: „Man soll nicht mit fremdem Kalbe pflügen."

---

26. Auf mehreren preußischen Landtagen hat man die Klage erhoben, daß das Volksschulwesen die Früchte nicht trage, die man nach den auf dasselbe verwandten Kosten ꝛc. erwarten sollte. Ist die Klage irgendwo begründet zu lesen? Hört man in Westphalen und am Rhein auch ähnliche Klagen?

---

27. Anomalien, Ausnahmen von der Regel oder von dem, was man als Regel betrachtet, giebt es in allen organischen Reichen, so auch im Organismus der Sprache. Die Frage wäre interessant: Haben auch im Reiche der Sitte, der gesellschaftlichen Ordnungen und Regeln die Ausnahmen und Anomalien ein Recht zur Existenz? Läßt sich in ihnen ein Gebiet finden, wo das Recht der Emancipation auftreten darf, und gehören die einzelnen derartigen Erscheinungen, wie im Reiche der Natur, auch zu den interessanten? Ich glaube, daß diese Fragen an Göthe's Leben abgewickelt werden könnten.

---

28. Vergleichungen führen zur richtigen Erkenntniß der Dinge.

Was weiß der von Sprachen, der nur eine Sprache kennt? — von den physischen Verhältnissen der Erde, der dieselben nicht mit denen der übrigen Planeten und der Monde vergleichen kann? — von den Zuständen des deutschen Lebens,

der nicht weiß, wie es in nicht-deutschen, nicht-europäischen Ländern zugeht und steht?

Darum Fragen, z. B.:

1) Wie steht es mit der Bildung des Schullehrers im Verhältniß zu der Bildung anderer Stände, des Industriellen, des Kaufmanns, des Beamten, des Gelehrten?
2) Wie verhält es sich mit seiner äußeren Lage, seinem Geschäft, seinen Aussichten, seiner Zukunft?

---

29. Sir Humphry Davy's tröstende Betrachtungen auf Reisen oder die letzten Tage eines Naturforschers. Zweite Ausgabe. Nürnberg 1839, S. 53:

„Die Liebe zum Wissen, zur geistigen Kraft ist in der That die äußerste und vollendetste Entwickelung, sie ist die Liebe der unendlichen Weisheit, der schrankenlosen Macht, — die Liebe Gottes. Selbst in dem unvollkommenen Leben auf Erden herrscht diese Leidenschaft im hohen Grade; sie wächst sogar mit dem Alter, sie überlebt die Vollendung der leiblichen Fähigkeiten, und im Momente des Todes beherrscht sie das selbstbewußte Wesen. Die künftige Bestimmung hängt von der Art und Weise ab, in welcher diese Leidenschaft geübt und veredelt wurde. Ward sie gemißbraucht, nahm sie die Formen eitler Neugierde, ruhmlosen Ehrgeizes an, oder des Scheinruhmes, des Stolzes, der Herrschsucht, so wird das Wesen erniedrigt; es sinkt in der Stufenleiter der Wesen und gehört so lange der Erde oder einem niedrigeren Systeme an, bis seine Irrthümer durch schmerzliche Uebungen und Lehre verbessert worden. Ward im Gegentheile die Liebe zum Wissen an den edelsten Gegenständen geübt, war sie thätig in Entdeckung und Betrachtung der Eigenschaften der Kreaturen und in nützlicher und wohlwollender Anwendung des Wissens, um die Gesetze der ewigen Weisheit zu entwickeln und zu bewundern; dann sind die Bestimmungen jenes geistigen Wesens

von edlerer Art; es steigt auf zu einer höhern planetarischen Welt. Ich könnte dich von der Höhe, zu der ich dich emporgehoben habe, rückwärts führen, dir intellectuelle Naturen zeigen, welche unter denen der Erde stehen, in deinem eigenen Monde und in den niedrigeren Planeten; ich könnte dir zeigen, wie Qual und moralische Uebel in dem großen Plane der Erhebung und Verklärung geistiger Naturen mitwirken; aber ich will den Glanz deiner dermaligen Vorstellung vom Plane des Universums nicht trüben durch demüthigende Bilder von den Wirkungen übler Leidenschaften und von der Weise, in welcher das Böse verbessert oder aufgehoben wird. Deine Vision soll mit der herrlichen Ansicht von den Einwohnern der Kometenwelt endigen. Die Wesen des Systemes, zu welchen ich selbst gehöre, der Sonne, kann ich dir nicht zeigen. Deine Organe würden vergehen vor ihrem Glanze; mir selbst ist es nur vergönnt, dir als ein Ton, als eine Geisterstimme zu erscheinen. Auch wir sind im Fortschreiten begriffen, aber wir sehen und wissen Etwas von den Planen unendlicher Weisheit, wir fühlen die persönliche Gegenwart jener erhabenen Gottheit, welche du nur ahnest; dir gehört der Glaube, uns das Wissen, und unsere größte Seligkeit entspringt aus der Ueberzeugung, daß wir Lichter sind, entzündet an Seinem Lichte, daß wir zu Seiner Substanz gehören. Zu gehorchen, zu lieben, zu bewundern und anzubeten, — das sind unsere Beziehungen zum unendlichen Geiste; wir fühlen es: seine Gesetze sind Gesetze ewiger Gerechtigkeit, sie beherrschen alle Dinge von der verherrlichten geistigen Natur, die zur Sonne oder dem Fixsterne gehört, bis hinab zu dem niedrigsten Funken des Lebens, welcher ein Atom beherrscht, das im Moder eurer Erde kreucht. Wir wissen es, in seiner ewig währenden Wesenheit beginnen und enden alle Dinge, sie ist die Ursache der Ursachen, die Kraft der Kräfte."

30. Erklärung Emile de Girardin's über den Zweck seiner neuen Reise in Deutschland (Allgemeine Zeitung 1841, Nr. 258):

„Je suis venu en Allemagne, non avec la prétention, d'être en état, après deux mois d'observations rapides et nécessairement superficielles, d'en juger le caractère, l'esprit, les voeux, les bésoins, les intérêts, mais pour savoir comment on y parle de la France et ce qu'en pensent les hommes sensés, regarder mon pays à distance, déplacer le point de vue, m'accurer que le longage, que je tiens, est bien celui de son honneur et de ses intérêts, que l'opinion, que je professe, est bien celle, qui a pour elle la vérité, la civilisation et l'avenir! Je suis venu en Allemagne, non en touriste, qui appelle „impressions de voyage" les récits, qu'il invente et les moeurs, qu'il travestit, non en publiciste, qui juge un peuple sur un usage, un gouvernement sur un abus, un système sur une conjecture, un homme sur un mot, mais en écrivain de bonne foi, incapable d'abuser de la confiance, que sa franchise aurait fait naître, s'enquerant consciencieusement de la vérité, la cherchant impartialement dans les opinions contradictoires et dans les faits qu'il recueille, non pour les livrer à la publicité, mais pour servir à la rectifications de celles de ses idées, qui manqueraient de justesse; enfin en écrivain, qui pense, que plus le droit, d'out il jouit d'imprimer son opiniou est étendu, et plus le devoir de ne le faire qu'avec maturité, est étroit et imperienx etc."

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

März und April 1842.

Des XXV. Bandes der neuen Folge 2. Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1842.

Digitized by Google

I.

Festrede,

zum Geburtstage Sr. Majestät des Königs Friedrich Wilhelm IV., dem 15. Oktober 1841, im Seminare zu Berlin gesprochen

von

Dr. C. Bürstenbinder.

Wenn wir nach einer langen Reihe von Regierungsjahren eines Fürsten bei einer Veranlassung, wie der heutige festliche Tag sie uns bietet, gern dankbar zurückblicken auf die Fülle der Wohlthaten, die von dem erhabenen Throne überall hin segnend herabflossen, und mit Stolz und Freude zugleich sie rühmend einander aufzählen: so scheint es heut, nach so kurzer Dauer der Regierung, wo der wohlthätige Same, theils kaum nur ausgestreut, theils an der Sonne der Betrachtung noch nachreifend, für die Folge erst recht segensreiche Erndten verspricht, so scheint es heut ersprießlicher, an uns zu prüfen, ob und in wie weit wir geeignet sein möchten, einzugehen in die weisen Absichten unseres väterlichen Königs, und mitzuwirken, ein jeder an seinem Theile, an dem einen großen

Werke, an der Verherrlichung unſeres Vaterlandes, daß einſt wir, daß einſt ſpätere Geſchlechter nicht ſagen mögen: „Sehet da einen großen König; aber er fand ein kleines Geſchlecht!“ —

Dieſe und ähnliche Gedanken werden heut in den weiten Gauen unſeres Vaterlandes, durch das Vorbild unſeres Königs vielfach angeregt, laut und kräftig ertönen und zu allgemeinem Segen weiter verfolgt werden. Und daß auch wir nicht die Letzten ſind, die ſie zu freudiger Theilnahme aufrufen, ſo wollen auch wir in unſerm Kreiſe ernſtlich umſchauen, ob und wie wir nicht zurückbleiben hinter den Erwartungen unſeres Fürſten.

Daß aber unſer Blick auf dem weiten Felde unſerer Thätigkeit ſich nicht prüfend verirre, gab ſeine Weisheit uns ſelbſt einen Fingerzeig, wo das Mittel zu ſuchen ſei, unſerm Fleiße immer reichere Erndte zu ſichern. Nicht durch Erweiterung unſerer Felder durch neue Disciplinen, nicht durch Vermehrung unſerer Methoden oder Vervollkommnung unſerer Hülfsmittel zur Beſtellung der alten, nicht durch Verdoppelung unſerer Arbeitsſtunden, nein, durch das einfachſte, aber eben ſeiner Einfachheit wegen oft überſehene Mittel, — daß wir dem Acker Zeit gönnen, aus Luft und Licht und Thau neue Kraft für künftige Erndten zu ſammeln. Es iſt ein Acker, der brach liegt, nicht müßig, und die Zeit des Schlafs iſt mit Nichten dem Leben geraubt: das lehrt den Landmann die folgende Erndte, das lehrt uns alle die Friſche der Morgenkraft.

Wie aber der Schlaf nicht Tod iſt, ſondern nur ein ſelbſtſtändiges, inneres, ſtärkendes Walten und Wirken; wie ein Brachland der Vegetation nicht entbehrt, ſondern durch freiwilliges Pflanzentreiben ſeinen Schooß mit des Himmels Elementen vereint und befruchtet, ſo ſoll auch die Muße, die wir unſerer Jugend, ja die wir uns ſelbſt gönnen, nicht ein träges Abwerfen der Arbeit ſein, ſie ſoll verwandt werden zur Wiedererſtarkung der erſchöpften Kraft für eine erfolgreichere ſpä-

tere Thätigkeit; sie soll verwandt werden auf die Kräftigung des Körpers zur Ertragung jeglicher Anstrengung.

Die Kräftigung des Körpers ist es, die, durch andere wohlgemeinte und nothwendige Rücksichten nicht selten zu sehr vernachlässigt, unseres Königs väterliche Sorgfalt auf sich gezogen, und wenn ich daher die mir hier dargebotene Gelegenheit benutze zu Andeutungen

über die Pflicht und die geeignetesten Mittel, für die körperliche Ausbildung zu sorgen:

so darf ich wol bei Ihnen, meine verehrten Collegen, die Sie gewiß mit mir von der Wichtigkeit des Gegenstandes durchdrungen sind, ja zum Theil meine Aufmerksamkeit selber darauf gelenkt haben; so darf ich bei Ihnen, meine jungen Freunde, die Sie jegliches Wort der Erfahrung mit gedoppeltem Ernste — für sich und für andere — aufnehmen; so darf ich endlich auch bei Euch, liebe Kinder, deren Wohlfahrt uns zunächst hier am Herzen liegt, ein geneigtes Ohr, Beherzigung meiner Worte und Interesse voraussetzen.

Nicht weither und mühsam, thut es Noth, Gründe für die Pflichten unserer Körpererhaltung zu suchen. Der Leib ist uns ein anvertrautes Gut; wie aber ein getreuer Haushalter das Gut seines Herrn, das ihm vertrauungsvoll übergeben, nicht vernachlässigen, sondern zu möglichster Vollkommenheit zu bringen bemüht sein wird; wie er das Pfund nicht vergraben, noch das Licht unter den Scheffel stellen, sondern es austhun wird zu Nutz und Zins, und anzünden wird, daß es leuchte vor den Leuten: so sollen auch wir den uns verliehenen Leib sorglich behüten und bewahren, und seine Kraft zu wecken und zu steigern bemüht sein. Und welch ein kostbares Gut ist in ihm uns verliehen! Hast Du den künstlichen, tausend- und aber tausendfältig durchschlungenen und verwebten Bau dieses einigen Organismus betrachtet, wie eins darin das andere durchdringt und belebt, ein Theil für alle und alle für

einen da sind und wirken? Und hast Du es nicht, so sieh' und fühle es, wenn bei dem Erkranken des einen alle andere sogleich mitleiden, wie nur jedes durch jedes gesund, tüchtig und das ist, was es sein soll!

Und wolle Niemand diesen wundergleichen Organismus und die Sorge dafür gering achten, weil er ähnliche Kunst überall in den mannigfaltigen animalischen, ja selbst in den Pflanzengebilden wahrnähme! Ein Blick auf jene zeigt uns vielmehr die Wichtigkeit dieser Sorgfalt. Denn jene hat der Herr selbst geschützt durch die Bande des Instinkts und der Nothwendigkeit: uns nur hat er den größeren Theil dieser Sorge — ein ehrendes Amt — selbst übertragen. Wir sollen die Wächter sein dieses Pallastes, oder vielmehr — denn nicht nur von ihm, auch für ihn ward er uns gegeben — die Priester sein dieses Tempels.

Wie aber ein Tempel emporragt über die niedern Gebäue der Erde, daß er hinweise auf den, zu dessen Dienst er geweiht ward: so soll auch der Mensch, emporschauend über alle Gebilde der Schöpfung, wie in Gestalt, so in Wort und That, überall seinen höheren Zweck bekunden. Wie wir aber den Tempel ehren, weil er ist für den Herrn, so sollen wir den Leib ehren, weil er ist die lebendige Werkstätte des Göttlichen. Nur, wenn er gesund und stark ist, dürfen wir hoffen, Großes mit Erfolg und Freudigkeit zu vollbringen.

Du achtest das Vaterland hoch, und willst es frei und gesichert sehen gegen jegliche Unbill, die von fern aus den Schlössern der Habsucht, die aus den Höhlen der Mißgunst ihm droht: o so weiß' ich Dich bin auf des alten Lycurgus Gesetze, auf seine freiheitsliebenden Bürger! Sieh', wie ihre Hand sich kräftigt, den Speer zu führen zur Wehre des Vaterlandes; wie sie im Frieden ringen und kämpfen, um im Kriege die heimische Freiheit zu schützen; wie sie suchen, Männer zu werden, um Freie zu bleiben!

Und ist auch seitdem mannigfaltig verändert der Krieg und des Krieges Gefahren und Kämpfe, immer doch erfordert er und wird er erfordern Jünglinge und Männer, denen vor Beschwerden nicht graut, die Ungemach und Entbehrung zu ertragen gelernt, und die der Gewalt mit Kraft widerstehen mögen. Sind wir aber alle berufen, für des Vaterlandes heiligen Boden zu streiten: so sind wir auch alle verbunden, für des Körpers Kräftigung die möglichste Sorge zu tragen. Wessen Herz also schlägt bei dem süßen Namen des Vaterlandes, wessen Brust höher sich hebt bei dem heiligen Namen der Freiheit, der stärke den Arm, der stähle jede Muskel zur Bewahrung so köstlicher Güter, daß schon aus Blick, Haltung und Tritt ein kräftiges: „Sie sollen ihn nicht haben!“ — hervorleuchte, und, wo es Noth wär', dem Heldenwort ein tausendfältiges Accompagnement mit dem klingenden Schwert ertöne!

Denn noch ist nicht — sollte sie jemals auch kommen! — noch ist sie nicht gekommen, die Zeit, wo wir gefahrlos einem ewigen Frieden vertrauen könnten! Und wenn auch in den letzten Decennien die Flamme des Kriegs bei uns nicht entbrannte, wenn auch das leichtsinnige Kriegsspielen — will's Gott! — immer seltener wird durch die Erkenntniß der Fürsten und Völker von ihrem wahren Wohle: so kann uns doch auch die Erfahrung der jüngsten Tage belehren, daß der am besten den Frieden bewahrt, der am besten zum Kriege gerüstet ist. —

Aber gesetzt auch, wir erfreuten uns noch lange eines gesegneten Friedens; gesetzt auch, die Kriegstrompete riefe uns nicht sobald, riefe uns nie aus den Sälen unserer geistigen Bestrebung, den Landmann nie von der Gemarkung seiner Felder und aus der Werkstatt den fleißigen Bürger: so würde darum doch der Aufruf, für die Erstarkung unseres Körpers zu sorgen, von gleichem Gewicht bleiben. Oder erheischen die Geschäfte des Friedens nicht Kraftaufwand? Sollte ich erst nachweisen, warum der schwächliche Landmann vom reich-

ſten Boden nur ſpärliche Erndten einſcheuern, und des kränkelnden Mannes Handwerk nie den geprieſenen, goldenen Boden erringen wird? Ich eile von dem Bette des Kranken, dem der Arzt bei eigenem Siechthum nicht Muth und Vertrauen erwecken; nicht, gleichviel, ob Tag oder Nacht, zum Beiſtande bereit ſein kann. Ich durchlaufe nicht die ganze Reihe von Berufskreiſen, zu denen Ihr, lernbefliſſene Knaben, aus dieſen Räumen einſt ſcheiden werdet: aber ſeid verſichert, welchem Ihr auch Eure Thätigkeit widmen möget, ſie wird, je kräftiger Euer Körper, je geſegneter ſein!

Wenn aber Ein Beruf, ſo erfordert der, meine jungen Freunde, dem wir, dem Sie ſich gewidmet haben, obgleich ſtets in den geiſtigen Gebieten ſich bewegend, wenn wir ſeines Segens theilhaftig werden wollen, vor allen körperliche Ausdauer und Kraft. Das haben Sie theils wol ſelbſt ſchon erfahren; und wo nicht, ſo mögen Sie es zu Ihrem Wohle auf's Wort glauben uns, die die Erfahrung deſſen täglich belehrt. Die beſte Methode, die gewandteſte Praxis, die durchdringendſte Kenntniß des Lehrers wird zu Schanden an und in einem ſchwächlichen Körper. Da hindert dann Unwohlſein die erforderliche Energie, raubt das Gefühl der Unzulänglichkeit die fördernde Freudigkeit, und unterbricht oft Krankheit den glücklich begonnenen Fortſchritt. Und wenn Sie die Luſt zu dieſem Beruf reizt und der Segen, der auf ihm ruhet; ſo vergeſſen Sie auch nicht ſeiner Mühe! Ja, es iſt eine Luſt, die jungen Seelen zu wecken durch Wort, ſie zu leiten durch Beiſpiel, und anzufeuern zur That; es iſt eine Luſt, ſie, wie an Körper, ſo auch alle Tage an Einſicht wachſen zu ſehen, und vor Allem an Gnade bei Gott und den Menſchen; es iſt eine Luſt, geehrt und geliebt zugleich, ihren Dank, bewußt und unbewußt, in ihren Mienen zu leſen, — eine Luſt, der nur wenige gleichen auf Erden! — denn ſie iſt rein, ſie erwächſt aus dem edelſten Streben für Menſchenwohl — aber ſie wird in ihrer ganzen Reinheit und Fülle auch eben nur

denen zu Theil, die ſich mit ungemeiner Kraft zu dieſem Berufe geſtählt, die den doppelten Aufforderungen ihrer Pflicht, wie für ihre eigene, ſo auch für ihrer Zöglinge Fortbildung unabläſſig zu ſorgen, beides — Willen und Kraft haben. —

Oder wollteſt Du Dich an den Troſt halten, daß gleichſam mitleidig die Natur mit der Kraft auch den Willen einſchläfere; daß die Schwäche, zufrieden mit kümmerlichem Erfolge, den Blick nicht zu höherem Ideale erhöbe, und alſo ein Glück nicht entbehre, das ſie nicht kennt? Es iſt wahr, auch ein ſtarker Wille iſt oder bleibt nicht in dem ſchwächlichen Körper; des Menſchen edelſte Blüthe mag nicht auf morſchem Stamme gedeihen. Aber eben ſo gewiß, wie der Wille zugleich mit der Kraft, eben ſo gewiß ſchwindet auch die Kraft mit dem Willen. Beide wachſen und verkümmern nur miteinander. Es mag die Blüthe nicht gedeihen ohne den Stamm; aber der Stamm auch nicht ohne die Blüthe. Je ſchwächer der Wille, je kleiner auch ſeine Kraft, je geringer alſo auch die Frucht — der Erfolg. Und dieſer, das unpartheiiſche Urtheil der Welt, wird Dich bald aus dem ſelbſtgenüglichen Wahne aufſtacheln. Aber die ſchmerzlichſte Erkenntniß und ihre lauteſte Forderung werden dann zu Schanden werden an Deiner phyſiſchen Schwäche. Deinen Willen, Deinen Fuß wird Ohnmacht gefeſſelt halten, während Dein Auge doch hinblicken muß nach dem lockenden Ziele. In dem Kräftigen dagegen wird zugleich mit der Kraft leben und wachſen ein ſtarker Wille. Und wenn ihm dann auch Tage und Stunden kommen — und wer ſie noch nicht erfuhr, mache ſich auf ſie gefaßt! — wo er ſeine eifrigſten Anſtrengungen ohne Erfolg, ſeine gerechteſten Hoffnungen ohne Erfüllung ſieht: — ſo wird über den Unmuth hinweg, der ſchwarz ſeine Hütte umlagert, doch ſein Bewußtſein hinaufſchauen können zu dem edlen Willen, der hell und unumwölkt droben ſtrahlt. Der Blick wird ihn aufrecht erhalten.

Darum tönt uns mit Recht, warnend zugleich und mahnend, der oft genannte und öfter verkannte Spruch noch aus alten Tagen herüber:

„Mens sana in corpore sano.“
„Ein rechter Sinn lebt nur im rechten Leib.“

Er sei daher unser Wahlspruch, der Zügel und Sporn unserer Handlungen!

Denn ein Zerstörer seines Körpers: ein Zerstörer eines Tempels des Herrn! In dem Schwächling keine Stärke zum Schutze des Vaterlandes und der Freiheit; keine Ausdauer und Kraft zur Förderung der materiellen und geistigen Interessen der Menschheit; kein lebendiger Wille für die lautesten Forderungen seiner Erkenntniß. —

Sind wir nun aber — wie ich wünsche und hoffe — alle durchdrungen von dem Gefühle der Pflicht, stark und gesund unsern Körper zu machen und zu erhalten: so möchte wol auch die Beantwortung der Frage, wie wir denn dieser Pflicht am besten genügen, was wir um ihretwillen zu meiden und was zu thun haben, überall ein offenes Ohr und bereitwillige Theilnahme finden.

Niemand wird, hoffe ich, am wenigsten in unserm Kreise, erwarten, daß ich zum Vortheil des Körpers die geistigen Interessen verkürzen, und etwa den nöthigen Studien die ihnen gebührende Zeit entziehen wollte. Durch sie und in ihnen erhält unser Leben ja erst seinen Halt; sie erheben uns über die Bande der Natur zur geistigen Freiheit. Der Mann, der den ersten Buchstaben erdachte, war mehr als ein erster Columbus. — Und wie wäre, zumal in unserm Berufe, bei dem Lehrerstande, ein solches Verlangen denkbar? Wollen wir uns des Namens „Lehrer der Menschen“ würdig zeigen: so müssen wir, je nach unserer Stellung, auch in Erkenntniß unsern Kreisen möglichst voranbleiben.

Und wenn ich vorher des kriegs- und waffenbefliſſenen Sparta's rühmend gedachte, ſo richte ich doch nun Ihren Blick lieber auf das in doppelter Hinſicht herrliche Athen, das neben all ſeinen Trophäen im Reiche der Kunſt und des Wiſſens eben ſo herrliche Lorbeern in den Iſthmiſchen und Olympiſchen Spielen errang. Phidias, Sophocles, und Thucydides und Plato waren Athener; aber auch die Sieger bei Marathon, Salamis, am Eurymedon und bei Cypern! Ein Aeſchylus, ein Socrates kämpfte ruhmvoll mit gegen die Feinde des Vaterlandes, und die Gymnaſien umſchloſſen gemeinſam die Bahn der Paläſtra und die Hallen der Weisheit. Ja, dadurch eben gelangte Athen zu ſo hoher Blüthe, daß es die Künſte des Kriegs und des Friedens ſo innig vereinte. So erſtarkten dieſe durch jene, und veredelten ſich jene durch dieſe. Nur bei gleichmäßiger Ausbildung des Geiſtes und Körpers iſt ein wahrhaft menſchliches Gedeihen gedenkbar.

Wenn ich alſo hier der Sorgfalt für das leibliche Wohl mehr das Wort rede, ſo geſchieht dies eben nur deßwegen, weil wir, durch unſere ganze Lage und Richtung ohnehin dem Geiſtigen mehr zugewandt, leicht vergeſſen, daß dies nur in jenem ſeine rechte Baſis finde, und doch nur ſo weit, als den wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen dadurch nicht Abbruch gethan wird.

Wenn dieſe aber nun anerkannter Maaßen den größten Theil unſerer Zeit und Kraft in Anſpruch nehmen, und dies bei den mannigfach geſteigerten Anforderungen der Zeit nicht wol anders ſein kann; gleichwol aber dem Körper ſein Recht widerfahren ſoll: ſo leuchtet die Nothwendigkeit ein, mit bewußter Sorgfalt von Jugend an

einerſeits Alles zu vermeiden, was ihn in ſeiner Ausbildung hindern und ſchwächen könnte;

anderſeits alle irgend zu erübrigende Zeit und jedes Mittel zu ſeiner Kräftigung zu verwenden.

Obschon den Musen Freund und den Studien hold, mögen wir daher doch auch für ihren Besuch Zeit und Stunde erwägen. Sie sollen als liebe, erheiternde, treue Freundinnen uns täglich zur Seite stehn, nicht nach langem Verschmähen und kalter Zurücksetzung plötzlich einmal wieder, und dann, wie zum Ersatz des Versäumten, bis in die nächtlichen Stunden hinein, zu unserm Tische geladen werden. Denn zu reizbar und spröde, würden sie solch einem Rufe nicht folgen, sondern schadenfroh ihre thörichten Afterschwestern uns senden, an deren leerem Geschwätz wir unsre, dem Schlafe mühsam geraubte Zeit nur verschwendeten. Zu spät würden wir dann unseres Irrthums am Morgen erst inne werden, und beschämt die Leere des Kopfes zugleich mit der Ermattung des Körpers bedauern.

So mahne uns denn dies Bild, unsere Zeit weislich einzutheilen; der Thätigkeit, wie der Erholung das rechte Maaß und die richtige Stelle zu geben; und nicht leichtsinnig, vielleicht Vergnügungen nachjagend, die Arbeit aufsummen zu lassen, daß wir zu ihrer Ueberwältigung dann ungebührliche Anstrengungen, zum Nachtheil für unsern Körper und doch ohne rechten Segen für unsern Geist, aufwenden müßten. Gar viele aber sehn wir leider, die, so wider ihr eigenes Selbst wüthend, ihre schönste Kraft nutzlos vergeuden.

Dann wieder sehen wir viele, die, oft schon aus übelverstandener Zärtlichkeit ihrer Aeltern, den Körper gegen jeden Einfluß der wohlthätigen Elemente, wie ihrer verderblichsten Feinde, so sorglich verwahren, daß er zu gar keiner Fülle und Kraft gelangen kann. Wahrlich, es ist lächerlich, diese Weichlinge trotz ihrer doppelten und dreifachen Verpuppungen den Ofen umlagern, und doch — dabei frösteln zu sehn! Denn eben so erfolglos wie lächerlich ist ihr Bemühen! Um der Kälte zu entgehen, verdammen sie sich selbst zu dem empfindlichsten Froste, wenn sie einmal von dem lieben Ofen und Bett in's Freie treten; um sich nicht zu erkälten, machen sie

ſich wiederholt und gefährlich krank, ſobald ſie ſich einem rauheren Lüftchen ausſetzen müſſen. Ja, ſie ſind und werden eigentlich nie, weder an Leib noch an Seele geſund, wenn anders zur Geſundheit des Leibes ein friſcher, leichter Gebrauch aller Kräfte und zur Geſundheit der Seele das Verbannen aller thörichten Furcht gehört. Leicht ſei alſo die Kleidung, und ein leichter Muth wird Dich beſeelen! Suche den rauhen Nord oft und gern, und er wird Dich nimmer heimſuchen! —

Wieder andere ſehen wir, die, Sclaven ihrer niedern Begierden, in entnervenden Genüſſen ihre Jugendkraft ſchnöde vergeudeten, und im Mannsalter, ſtatt in Fülle und Thatkraft zu wirken, der Welt zu Nutz und ſich zur Freude, mühvoll und elend der letzten Hoffnung — dem Grabe — ohne Hoffnung entgegenſchleichen — ein ſchreckendes Beiſpiel!

O, wer da rein iſt — und möchtet Ihr alle es ſein! — der möge mit dem tiefſten Abſcheu und — Mitleid ſolch entſtelltes Menſchenbild anſchauen — ſich zu furchtbarer Warnung! — Im Verborgenen ward da geſäet; aber die Nachtſaat geht ſchrecklich zu Tage auf! —

Nicht kann ich umhin, auch alles Ernſtes noch einer Unſitte hier zu gedenken, die in unſern Tagen in bedenklicher Weiſe überhand genommen, und unzählige Opfer gefordert hat. Es iſt der übermäßige Genuß geiſtiger und ſpirituöſer Getränke. Theils aus gedankenloſer Gewohnheit, theils zur beabſichtigten Stärkung wird das Blut bei jeder Gelegenheit, oft mehrmals des Tages, in künſtliche, unnatürliche Wallung verſetzt, ohne Rückſicht auf die verderblichen Folgen. Es iſt wahr, wir fühlen höhere Kraft nach dem Genuſſe von Bier, Rum und all den gebrannten Waſſern. Aber es iſt nur der Schein einer Kraft, eine Krankheit, ein Fieber, ein Rauſch. Die Natur, die uns ſtark will, hat uns das Getränk ſchon ſelbſt, das uns ſtark macht, zubereitet: das Waſſer, dieſen Alles erquickenden Lebensborn. Und zweifelſt Du an ſeiner

Zulänglichkeit, so sieh' den Löwen, den Bären an, die nie ein anderes Getränk, als Wasser, genossen, und doch, mein' ich, bei leidlicher Kraft sind.

Aber jene künstlich erzeugte, flüchtig verrauschende Kraft wird überdies theuer erkauft mit der verschwenderischen Abnutzung unserer wahren Kräfte. Denn nur ein gewisses Maaß ist jedem Organismus an Lebenskraft zugetheilt, das durch die natürlichen Functionen langsam verwandt, aber durch so künstlich erregten Brand schnell verzehrt wird. So können wir die Kraft, die für Decennien auszureichen bestimmt war, in Monden verzehren; aber wenn wir dann in jene Jahre rücken, deren Reichthum wir frühe vergeudet haben: dann fühlen wir uns elend in der Armuth des Siechthums; dann schlottern die Knice, dann schrumpft die Haut, dann stirbt der Blick; das Gedächtniß schwindet, und Lebensüberdruß hängt sich mit Zentnerlast auf unsere schwachen Schultern; aber der Tod, so erwünscht er auch wäre, hört darum nicht unserer Bitte um Erhörung, sondern läßt uns oft lange Zeit zu einer schmerzlichen, ohnmächtigen Reue. — O, daß ich es Ihnen doch, meine jungen Freunde, o, daß ich es Euch doch, Ihr munteren, lebenslustigen Knaben, recht tief einprägen könnte, so tief, wie es mir einst, da ich in jenen Jahren stand, ein verehrter Lehrer — noch heut sei ihm Dank dafür! — einprägte, das Wort: „Vergiß nicht, o Jugend, im Uebermaaß Deiner Kraft, daß Du nur darum so viel empfangen, weil sie Dir für das Alter gleich mitgegeben!“ —

Jenem, ganze Volksklassen und Generationen bedrohenden Verderben haben denn einsichtsvolle und menschenfreundliche Männer zu begegnen gesucht durch Gründung von Mäßigkeitsvereinen, deren segensreiche Folgen allgemeine Nachahmung erweckten. So zweckmäßig dies Mittel aber auch sein mag für diejenigen, deren Wille eines solchen äußerlichen Haltes bedarf: ehrenwerther und des Gebildeten würdiger ist, selbstständig, nach eigener Einsicht, sich selbst getreu, trotz

aller Aufforderungen und Verlockungen, dergleichen Genüsse zu vermeiden. Wer so, sein eigener Hüter, aus höheren Rücksichten über sein Bestes wacht, möchte dann auch noch den Genuß manches Anderen, weniger Vergönnten, verschmähen. Ich wenigstens wüßte nicht, wozu ein gesunder, kräftiger Mensch täglich durch nahrungslose Reizmittel, als Thee, Kaffee, Wein und Gewürze seine Lebensgeister anzuregen brauchte. Mag das ein Alter, ein Kranker thun; aber krank oder abgelebt ist sicherlich jeder, der dessen bedarf.

Nicht genug ist es indeß, daß wir alles Schädliche möglichst vermeiden, auch wirklich thun müssen wir Vieles für unsre Gesundheit. Diejenigen Stände, denen eine starke körperliche Thätigkeit obliegt, haben freilich dessen weniger nöthig; aber alle, denen ihr Beruf nicht schon diese heilsame Anwendung ihrer Körperkräfte gewährt, namentlich also alle, die die geistigen Interessen zu fördern berufen sind, und auch Ihr schon, die Ihr um Eurer ersten Ausbildung willen den größten Theil des Tages am Klassen- und Arbeitstische zubringt — wir alle müssen mit bewußter Absicht durch geeignete Mittel das nöthige Gleichgewicht zwischen Körper und Geist bewahren.

Und wenn ich bisher, um zu warnen und abzuhalten, dunkle und unerfreuliche Bilder vorstellen mußte, so mögen diejenigen Scenen, die ich jetzt Euren Blicken, meine liebe Jugend, vorführen werde, durch ihre Anmuth und Heiterkeit Euch zu recht häufiger Theilnahme einladen.

Seht da das freie Feld unter dem lachenden blauen Himmel! Ein gutes Stück von der Stadt — man muß wol tüchtig ausschreiten, will man's in einer Stunde erreichen; aber dafür sind auch die trägen, dumpfen Dünste der Stadt nicht mitgekommen. Seht, wie die muntere Jugend dort umherschwärmt! Sie ringen, sie klettern, laufen, marschiren, exerciren, durchbrechen Mauern, und fürchten sich nicht, selbst nicht vor dem — schwarzen Mann. Und wenn die Sonne

sich neigt, liefern sie, noch mit ermattenden Kräften, ein siegreiches Treffen gegen ein fast unbesiegbares Heer von — Speisen. Und auf dem Rückwege schallt aus kunstlosen Kehlen der Siegesmarsch und ein Dankhymnus. Das hebt, das weckt Kraft und Muth. Das giebt natürliche Frische. Davon zeugen — trotz der endlichen Ermattung der Kniee am Abend — die höher gerötheten Wangen am Morgen.

Und wie gestern der Luft, so seht Ihr heute die kräftige Schaar dem Wasser zueilen. Erst kühlt sie sich sorglich ab, und unterhält sich dabei im leichten Wechselgespräch, einer dem andern dreinredend, über Peter den Großen und die spanisch-französische Wasserscheide, über prendre und boire, über „des Sängers Fluch" und die periphrastische Conjugation. Dann geht's zum Ufer, Brust und Schläfe genetzt, und husch! hinein, untergetaucht, und erst hier, dann da, nun alle mit den Köpfen wieder zum Vorschein. Nun gruppirt sich der Haufe. Hier tritt einer, hier zwei um die Wette im Sturmschritt Wasser; dort hinten mißt einer schwimmend seine Kraft mit dem Strome; hier spritzen zwei Gruppen mit den Händen Wasserströme gegeneinander; dort plätschert einer, wie im Bett auf dem Wasser ausgestreckt, mit den Händen stromabwärts, und durch all das mannigfaltige Leben hindurch schmiegt sich der Strom mit seiner spielenden Woge. Zuletzt ordnet sich die Schaar in eine große Reihe, und ein allgemeines Wettschwimmen beschließt die Lust. Der Sieger voran, treten sie aus den Fluthen, und lassen dem Wasserbade, nackt, wie sie sind, bei fröhlichem Spiel, Lauf und Getummel, ein Luftbad folgen, bis sie, trocken und warm, die Kleider anthun, und heiter, wie gestern, den Rückweg antreten.

Man möge mir es nachsehen, wenn die innige Lust an solchen Scenen mich zu einer zu genauen Ausführung verleitete. Und wäre es mir gelungen, auch Ihr Wohlgefallen daran zu erwecken, so wäre meine Absicht vollkommen erreicht, meine Absicht, die dahin geht, solche Stunden unserer

Jugend häufiger zu verschaffen. Dabei erstarkt der Körper zu blühender Frische, und daneben gedeiht dann erst zu rechtem Segen, nicht nur für morgen und heut, sondern für die spätesten Tage, die geistige Bildung.

Die Kraft dieses Hebels ist vielfach übersehen worden, namentlich in der häuslichen Erziehung, deren recht eigentliche Aufgabe es wäre, durch die körperliche Ausbildung der Jugend uns ein ergiebiges Feld vorzubereiten. Durch Vernachlässigung dieser Bildung droht aber unserer Wirksamkeit, droht dem jungen Geschlecht überhaupt große Gefahr; und es möchte uns Lehrern daher gar wol anstehen, wenn wir, auch in diesem Sinne mehr als Miethlinge, durch Wort und That dahin wirkten, daß diesem Uebel, so viel an uns liegt, kräftigst begegnet werde.

Soll dies aber im entsprechenden Maaße und Umfange geschehen, soll unsre Jugend wirklich zu einem starken Geschlecht herangebildet werden: so muß vor allen der Stand, dessen Beruf es ist, in unaufhörlichem Verein mit den heranwachsenden Generationen zu leben, so muß vornehmlich der Lehrerstand selbst diese Frische und Jugendkraft sich bewahren. Lassen Sie es sich daher eindringlichst gesagt sein, meine jungen Freunde, Sie werden um so mehr Ihren Beruf im wahren Sinne des Wortes erfüllen, je mehr Sie des Leibes Kraft und Gesundheit als die nothwendige Basis aller geistigen Thätigkeit ansehen; je mehr Sie nicht nur im Lehrsaal, sondern auch auf der Rennbahn und in den Fluthen die Ersten sind.

Diese Ansichten scheinen es denn auch zu sein, die unsern König bewogen haben, Anstalten einzuleiten für eine größere körperliche Ausbildung seines Volkes durch allgemeiner verbreitete Turnübungen.

Wie bald und in welcher Art Se. Majestät die Einführung derselben befehlen wird, steht noch dahin; aber wir werden sie alle — hoffe ich — mit um so größerer Freudigkeit schon im Voraus willkommen heißen, als dadurch ein Grund-

übel unſerer Zeit recht eigentlich in der Wurzel angegriffen, und namentlich des Lehrers Thätigkeit eine ſegensreichere werden wird.

Unſeres Theils iſt es nur, uns in jeglicher Weiſe dazu vorzubereiten, das wir als geeignete Werkzeuge Seinem erhabenen und gnädigen Willen, je nach ſeiner Stellung ein jeder, zu entſprechen vermögen.

Dazu hier einen Anſtoß zu geben, war der Wunſch und die Abſicht meiner heutigen Worte; und wenn es mir gelungen wäre, den weiſen Anordnungen unſeres Königs ein freudiges Entgegenkommen auch unſererſeits zu bewirken: ſo würde mein ſchwacher Verſuch überreichlich belohnt, und der heutige feſtliche Tag auch in unſerm kleinen Kreiſe vielleicht nicht ganz unwürdig gefeiert ſein.

II.

Die Königliche Realschule zu Berlin.

Eine historische Skizze

von

J. H. Schulz.

In einem von dem Verfasser der vorliegenden Notizen vor Kurzem in diesen Blättern mitgetheilten Aufsatze: „Ueber das Wesen der Realinstitute“ sagte derselbe am Schlusse, daß die Königliche Realschule zu Berlin unter der bisherigen umsichtigen und sorgfältigen Leitung des Herrn Directors Spilleke ihren Schwesteranstalten muthig und sicher auf der betretenen Bahn vorangehe, ohne dort die Gelegenheit zu benutzen, seine derartige Behauptung weiter zu rechtfertigen.

Der Grund hiervon war allein der, daß er es für zweckdienlicher hielt, auf historischem Wege den ganzen Entwickelungsgang dieser Anstalt von ihrem Beginn bis zu ihrem jetzigen Bestehen, ihre mancherlei Hemmungen und Widerwärtigkeiten, mit denen sie oft zu kämpfen hatte, aber auch ihr entschiedenes Auftreten und die Verfolgung ihres vorgesteckten Zieles etwas vollständiger, als es dort hätte geschehen können, einem größeren Publikum, welches Interesse daran nehmen möchte, vorzuführen.

Die Aufforderung dazu erschien ihm um so hinreichender und zugleich begründeter, als einmal die Realschule zu Berlin unter allen ähnlichen Anstalten im preußischen Staate, vielleicht in ganz Deutschland, wenn auch nicht geradezu die älteste, doch unstreitig eine der ältesten ist, mithin in ihrem Bestehen und gedeihlichen Fortgange gleichsam für alle ähnlichen Institute eine gewisse

Gewähr bei der Verfolgung ihres eigenen Zweckes liegt, sowie auch vielen Pädagogen vielleicht ein gewisser Gefalle damit geschähe (wie ich dies durch verschiedene briefliche Anfragen, welche in dieser Angelegenheit selbst an mich ergingen, begründen könnte), insofern sie lange schon den regen Wunsch in sich hegten, eine etwas vollständigere Nachricht über diese Anstalt zu besitzen, da die jährlichen Programme, welche über ihre Thätigkeit im Laufe eines verflossenen Schuljahres Nachricht geben, sich selten nur auf einen größeren Kreis, als auf den, der unmittelbares Interesse an der gedeihlichen Wirksamkeit derselben nimmt, erstrecken, und dann endlich auch, weil ihr hundertjähriges Bestehen nicht mehr gar zu fern liegt, mit dessen wirklichem Eintreten es doch gleichfalls wünschenswerth erscheinen dürfte, die Data ihrer Geschichte schon theilweis aus den vorhandenen Materialien gesammelt und in einer möglichst gedrängten Darstellung vereint zu finden, um sie desto leichter zu anderweitigen Zwecken benutzen zu können. —

Für den Verfasser selbst aber war die Beschäftigung mit dieser Arbeit ein um so höherer Genuß und gewährte ihm ein desto reineres Vergnügen, je mehr er es sich gestehen durfte, daß er mit der innigsten Hingabe an diese Anstalt, der er die schönsten Jahre jugendlicher Kraft widmete, einen freundlichen Kreis von Collegen fand, von denen er eine nicht geringe Zahl zu seinen aufrichtigen Freunden zu zählen das Glück hatte und noch hat, und für die das Interesse in ihm sich um so höher steigern mußte, als er in Gemeinschaft seiner geliebten Amtsgenossen die freudige Erfahrung zu machen Gelegenheit erhielt, daß es bei den gesteigerten Anforderungen der Zeit unter zum Theil äußerst ungünstigen, sogar sehr bedrängten äußerlichen Verhältnissen und hemmenden anderweitigen Umständen den vereinten Anstrengungen des gesammten Lehrer-Collegiums, insbesondere aber unter kräftiger Mitwirkung der vorgesetzten hohen und höchsten Behörden, sowie durch die Beharrlichkeit,

mit welcher der hochzuschätzende, für uns zu früh verewigte Director Spilleke seinen Zweck für die Anstalt fest im Auge behielt, gelungen ist, eine Reorganisation derselben in's Leben gerufen zu sehen, durch welche sie sich aus innerem und äußerem Verfalle wieder emporgearbeitet hat, so daß sie sich, wenn auch vielleicht nicht unbedingt an die Spitze, doch unstreitig jedem anderen der ähnlichen Institute würdig zur Seite stellen kann. — Inwiefern dieses wirklich der Fall ist, soll weiter unten gezeigt werden. —

Die Begründung der hier in Rede stehenden Anstalt fällt in eine Zeit tiefer Finsterniß und eines, man möchte wohl sagen, fast allgemeinen Verfalles pädagogischer Wirksamkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens, in der es fast zur Regel gehörte, daß vacante Lehrerstellen an Unterofficiere, betagte Bürger, Kammerdiener, an Bediente oder andere Personen, denen man eine Art sicherer Versorgung wegen treuer Dienste, die sie in anderen oft sehr untergeordneten Verhältnissen geleistet hatten, verschaffen wollte, vergeben wurden, gleichviel ob sie zur Verwaltung eines solchen Amtes, eines Amtes von so hoher Wichtigkeit, das den Unterricht und die Erziehung der Kinder in ihre Hände legte, tauglich waren, oder nicht. Hatte man ja doch seine Absicht, ihnen, wie es schien, ein weniger sorgenvolles Alter zu bereiten, damit erreicht, und das war genug. Wie übel die Jugend dabei fuhr, darum kümmerte man sich nicht. —

In einem so betrübenden Zustande befand sich das Volksschulwesen in jener Zeit selbst noch in der Residenz unsers Vaterlandes, von wo aus sich doch die segnenden Strahlen gleichsam nach allen Richtungen hin über den ganzen Staat ausbreiten sollten; kaum eine Anstalt existirte in derselben, die durch einen geregelten, methodischen Unterricht, wie er sich hin und wieder doch, wenngleich auch selten, in den gelehrten Schulen, die meist nach den von Melanchthon und seinen unmittelbaren oder mittelbaren Schülern getroffenen Einrich-

tungen und Entwürfen organisirt waren, finden ließ, sich vortheilhaft vor anderen hervorgethan hätte, sondern alle huldigten mehr oder weniger demselben Schlendrianismus und starrem Mechanismus, der die Schüler gleich Maschinen behandelte, die nur durch eine geringere oder größere Gewalt, welche freilich am besten vielleicht von einem geübten Unterofficiere angewendet werden konnte, in Bewegung gesetzt wurden. Und wie schon arg genug in der Residenz, so sah es noch viel ärger und kläglicher in den Provinzialstädten und auf dem Lande in den Dörfern aus, wo nicht selten dem Kuh- oder Schweinehirten, der im Sommer, wenn die Jugend nicht zur Schule ging, das Vieh hüten mußte, zur Winterszeit die Leitung der Kinderseelen anvertraut wurde.

Was die Kinder unter solchen Umständen lernten, ist leicht begreiflich; ihr ganzes Wissen und Können erstreckte sich auf das Lernen des Catechismus Lutheri, auf ein Bischen Lesen, Schreiben und Rechnen, und wenn es hoch kam, so wurde noch eine ziemliche Bekanntschaft mit dem Inhalte der heiligen Schrift und eine gewisse Fertigkeit, nach Dictat zu schreiben, erzielt. Von allem Anderen aber, das wir jetzt selbst in Dorfschulen nicht ganz ohne günstigen Erfolg aus dem Gebiete der Naturkunde, Geographie und der vaterländischen Geschichte behandeln sehen, wußte und kannte man nichts.

Solch' eine Zeit war es also, in welcher der würdige Johann Julius Hecker, ein fleißiger Schüler und Verehrer August Hermann Franke's und ein Mann von redlichem Willen, gründlicher Einsicht, hohem Ernste für seinen Beruf und seltener Pflichttreue im Jahre 1739 von dem Könige Friedrich Wilhelm I. unmittelbar nach einer zu Wusterhausen am neunzehnten Sonntage nach Trinitatis 1738 gehaltenen Predigt als erster evangelisch-lutherischer Prediger an die in Berlin neuerbaute Dreifaltigkeitskirche berufen wurde, nachdem er bereits seit dem Jahre 1735 als Prediger und Inspector bei dem großen Waisenhause in Potsdam gestanden hatte und Er.

Majestät dem Könige persönlich bekannt geworden war. Mit dem Predigtamte und der Seelsorge in seiner Gemeinde wurde ihm zugleich die Aufsicht über die in derselben bestehenden, sogenannten teutschen Schulen übergeben, eine Verpflichtung, der er sich mit um so größerem Ernste hingab, als er selbst es für sehr wichtig erkannte, was Se. Majestät bei Gelegenheit seiner Berufung ihm so dringend an's Herz zu legen geruheten: „Nun, Er soll bei der neuerbauten Dreifaltigkeitskirche in Berlin Prediger sein; Er muß aber, wie Er heute gethan, den Leuten auf der Friedrichstadt den Herrn Jesum predigen, **und sich der Jugend recht annehmen; denn daran ist das Meiste gelegen!**“ — und was ihm der Probst Reinbeck auch in der Einführungsrede noch um so nachdrücklicher empfahl, daß er bei der Verwaltung seines Amtes an mehr erwachsenen Personen ja nicht der Jugend vergessen möchte. —

Schon bei dem ersten Besuche, den er, wie er selbst in der Nachricht vom Anfange und jetzigen Zustande der Schulen bei der Dreifaltigkeitskirche vom Jahre 1746 S. 4 sagt, gleich in der ersten Woche seines angetretenen Amtes machte, gewann er eine Vorstellung von dem höchst betrübenden Zustande derselben, wie er sie sich nie ohne eigene Anschauung hätte machen können; „denn es fand sich „(dies sind seine eigenen Worte), daß aus altüblicher aber „schädlicher Barmherzigkeit die Unterrichtung der Kinder einem „unvermögenden, betagten Einwohner, einer alten Frau und „einem Unterofficier vom Garnison-Regiment überlassen wor„den. Der erste starb bald anfangs, mit der andern hat „man sich der Schule halber niemals eingelassen, den dritten „aber habe bisher bei den kleinsten Kindern nicht ohne Nutzen „beibehalten können.“

Ohne Zeitverlust veranlaßte er nun das Ober-Curatorium der Dreifaltigkeitskirche, nach allen Kräften ihn bei Verbesse-

rung des Schulwesens in seiner Gemeinde zu unterstützen, und es gelang ihm schon im ersten Jahre seiner Wirksamkeit, eine Verordnung desselben zu bewirken, nach welcher einige Gelder aus dem Klingebeutel, imgleichen das, was nach den Sonntags- und Wochenpredigten in die Becken an den Kirchthüren eingelegt wurde, zur Unterweisung solcher Kinder, deren Eltern das Schulgeld nicht entrichten konnten, angewendet werden sollte. Auch ertheilte Se. Majestät der König Friedrich II. auf ein desfallsiges Gesuch des ꝛc. Hecker im Jahr 1741 die Erlaubniß, zum Besten der Schulen bei der Dreifaltigkeitskirche die Bibel, Arnd's wahres Christenthum und Luther's kleine erbauliche Schriften auf Pränumeration drucken und durch's Loos vertheilen lassen zu dürfen und das Ober-Curatorium der Dr. K. verordnete im Jahre 1744, daß die Schulen, welche mit zu vielen und in ihrem Können und Wissen sehr ungleichartigen Kindern angefüllt waren, eine zweckmäßigere Einrichtung erhielten, insbesondere aber die Kinder nach ihren Fähigkeiten in verschiedene Classen vertheilt würden und die Beaufsichtigung aller Schulen, deren Zahl bereits bis auf sieben herangewachsen war, einem hierzu tüchtigen, erfahrenen Manne übertragen werden möchte, weil man es einsah, daß Hecker wegen vermehrter anderweitiger Amtsgeschäfte bei dem besten Willen nicht mehr im Stande war, dieselben regelmäßig zu besuchen und sich persönlich von Allem zu überzeugen.

Da es noch an einem eigenen Schulhause, welches den größten Theil der zu unterrichtenden Kinder hätte aufnehmen können, fehlte, so suchte der vortreffliche Mann dem Willen seiner Vorgesetzten, der ja auch der seinige war, so gut zu genügen, als er es nur vermochte! Es mußten sich zu diesem Zwecke, so weit es anging, je zwei und zwei der Lehrer, welche in Einem Hause wohnen sollten, dergestalt in die ihnen anvertrauten Kinder theilen, daß dieser die Kleinen, jener die Größeren in einer besonderen Classe unterrichtete, bis es ihm nach

Ueberwindung von mancherlei Schwierigkeiten gelang, im J. 1746 das in der Kochstraße belegene Haus, in welchem die Anstalt noch heute ist, und in welchem bis dahin die Friedrichsstädtische große Schule gewesen war, auf Befehl des Königs Friedrich II. durch Ankauf für die Schule zu gewinnen.

Damit war nun einer der sehnlichsten Wünsche, die Hecker für die Schulen seiner Gemeinde hegte, in Erfüllung gegangen; er wurde dadurch in Stand gesetzt, denselben eine angemessenere Einrichtung zu geben und den recht eigentlich landverderblichen Grundsatz, wie er ihn nennt: „Man muß es beim Alten lassen!“ in seinen Festen zu erschüttern. — Von den fünf Classen, welche er in das neue Schulhaus verlegte, enthielt die fünfte die kleineren Kinder, die vierte nahm die Mädchen auf, in der dritten befanden sich die mittleren Knaben und in der zweiten und ersten wurden die größeren unterrichtet. Außerdem aber wohnten die meisten Lehrer und der Inspector in dem Schulgebäude.

Damit nun aber die ersten Anfänger wegen der bedeutenden Entfernung des Schulgebäudes von der Kirche, sowie überhaupt wegen Entlegenheit desselben aus der Parochie nicht genöthigt wären, den weiten Weg zur Schule zu machen, so fand er es für gut, daß noch einzelne Lehrer mit ihren Schulen an den Orten verblieben, wo sie bisher gewohnt hatten, und die kleinsten Kinder in den ersten Anfangsgründen bis zum Schreiben unterrichteten. Solcher Präparandenschulen gab es noch vier, deren Zahl sich bis jetzt, besonders durch die Trennung der Mädchen von den Knaben, noch um zwei vermehrt hat, und von denen nur einige die Gränzen des eigentlichen Elementar-Unterrichtes nach den Anforderungen der neuesten Zeit kaum um Etwas überschritten haben. *)

*) Es gehören hierher diejenigen Schulen, welche unter Leitung der Schulvorsteher: Barsekow, Dreger, Irmer, Pätsch, Schmidt und Westphal stehen, nachdem die des verstorbenen Eisner in eine Communal-Armenschule umgestaltet worden ist.

Zur Erreichung unſers eigentlichen Zweckes werden wir von dieſen nun weiter nicht mehr reden, um ſo weniger, als ihr Verhältniß zur Realſchule bereits unter der vorletzten Direction ſchon abgelöſ't und ihnen eine mehr ſelbſtſtändige Exiſtenz nach Art der übrigen Parochialſchulen in Berlin eingeräumt worden iſt; ſondern allein die Realſchule in ihrer ferneren Entwickelung und inneren Organiſation näher verfolgen. —

Als den oberſten Grundſatz bei der Einrichtung dieſer Schule ſtellte Hecker jene bekannte Regel: „Non scholae, sed vitae discandum“ auf und vertheidigte denſelben damit, daß er behauptete, es müßten die Schulen billig Pflanzgärten des Staates ſein, aus denen die jungen Leute, gleich wie die Bäume aus einer Baumſchule, nur in die beſonderen Stände deſſelben verſetzt werden dürften, um die Früchte von dem zu zeigen, was ſie in den Schulen nach und nach erlernt hätten, und folgerte daraus mit Recht, daß in einem wohlgeordneten Staate Schulen verſchiedener Art, wie das Bedürfniß ſie fordere, vorhanden ſein müßten; andere, welche für die Facultätsſtudien, andere, welche für den Bürger-, Künſtler-, Militair- und Landwirthſtand vorbereiteten, und noch andere, in welchen der Bauern- und niederer Arbeiter-Stand erzogen und unterrichtet würde.

Und nach dieſen Principien vertheilte er dann auch die Unterrichtsgegenſtände in ſeiner Schule, in welcher gleich bei ihrem Beginn in folgenden Gegenſtänden Unterricht ertheilt wurde: 1) in der Religion, welche als die Baſis aller und jeglicher Veredelung des Menſchengeſchlechts angeſehen werden müſſe, in allen fünf Claſſen; 2) in der deutſchen Sprache, auf welche, wie er ſich ausdrückt, am meiſten geſehen werden muß, in allen fünf Claſſen; 3) im Schönſchreiben durch drei Claſſen; 4) im Lateiniſchen in drei Claſſen; 5) im Franzöſiſchen in drei Claſſen; 6) in der Geographie in zwei Claſſen; 7) in der Geſchichte in zwei Claſſen; 8) in der Naturlehre in einer Claſſe; 9) in der Geometrie in

einer Stunde wöchentlich; 10) in guter und anständiger Sitte in einer Classe und 11) im Gesange.

Aus dieser Vertheilung der Pensa für die verschiedenen Classen, unter denen wir, merkwürdig genug, die Arithmetik gänzlich vermissen, geht deutlich hervor, daß er vielmehr die Bestimmung der Jugend für's praktische Leben, als für den eigentlichen Gelehrtenstand in's Auge gefaßt hatte, wiewohl auch dieser nicht ganz unberücksichtigt bleiben sollte. Ja aus der Nachricht über den guten Fortgang der im Mai 1747 neuangelegten Realschule vom J. 1748 erhellet auf das Klarste, wie auf eine solche Anstalt, die der Handlung und dem Gewerbe, der Land- und Stadthaushaltung, dem Bauwesen und den Künsten eine gehörig vorbereitete Jugend zuführe, sein ganzes Augenmerk gerichtet gewesen, wie er diese für das größte Bedürfniß seiner Zeit neben den lateinischen Schulen erkannte, und wie er ganz besonders durch die vorläufigen Nachrichten über das unter Carl I. zu Braunschweig gestiftete neue Collegium Carolinum vom 17. April 1745 in seiner Meinung bestärkt, und aller Schwierigkeiten ungeachtet, welche sich selbst in der allgemeinen Meinung des gebildeteren Publikums ihm entgegenstellten, nicht einmal durch die schmerzlichen Erfahrungen Semler's zu Halle, der nach wiederholten Versuchen vom Jahre 1705 bis 1739, binnen welcher Zeit seine Realschule einigemal eröffnet und wieder geschlossen wurde, seinen Plan aufgeben mußte, in seinem Vorhaben wankend gemacht werden konnte.

Ein Mann von so redlichem Willen, aufrichtiger Frömmigkeit, durchgreifender Einsicht und von so ausgezeichneter Standhaftigkeit, wie Julius Hecker, der für die Jugendbildung erglühte, wie nicht leicht Einer, gehörte dazu, wenn ein Institut, wie dieses, in's kräftige und thätige Leben gerufen werden sollte. Aber er erfuhr es auch bald genug, an sich und an seiner Anstalt, wie jegliches Werk, das in solchem

Geiste begonnen wird, wie er in ihm lebte, sich eines gesegneten Fortganges zu erfreuen hat; wie es noch immer sich bewährt, jenes Wort der Schrift: Der Herr hilft, daß unser Werk fortgehe! —

Schon am Ende des Jahres 1747 gab nicht nur Se. Majestät der König Friedrich II. dem Prediger Hecker sein Allerhöchstes Wohlgefallen über die zum Besten des Publikums errichtete Anstalt zu erkennen und versah dieselbe sammt den übrigen Schulen bei der Dr. K. mit den nöthigen Privilegien, sondern es verpflichteten sich auch mehrere Mitglieder der Gemeinde schriftlich zu regelmäßigen Geldbeiträgen, um der neuen Anstalt möglichst bald aufzuhelfen. — Damit nun aber auch möglichst allen billigen Anforderungen der Eltern Seitens der Anstalt genügt und Keiner in seinen Rechten beeinträchtigt würde, so erhielt die ganze Anstalt eine solche Einrichtung, daß gleichzeitig drei theils sub- theils coordinirte Schulen, nämlich die deutsche, lateinische und Real-Schule, in derselben bestanden, und zwar so, daß einzelne Schüler sowohl aus den lateinischen, als auch deutschen Classen zu den Lectionen in der Realschule zugelassen wurden, eine Einrichtung, die sich selbst noch, nachdem das aus der lateinischen Schule hervorgegangene Pädagogium, wie wir späterhin noch hören werden, bereits schon zu einem Gymnasium umgestaltet hatte, bis zum Antritte der jetzigen Direction, wenngleich mit einigen Modificationen, erhielt.

Die Unterrichtsgegenstände in der deutschen Schule waren: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen, wobei es als ein besonderer Vortheil für die Lernenden angemerkt wird, daß dieselben einerlei Bücher haben müssen (wahrscheinlich war dieses sonst nicht, wenigstens doch nicht überall der Fall, und wurde auch gewiß nicht für nöthig erachtet, da die Methode es erforderte, jeden Einzelnen der Schüler seine Lection aufsagen zu lassen); in der lateinischen: Latein, Schreiben,

Geographie, Geschichte, Griechisch, Französisch und Religion, und in der Realschule: Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre überhaupt, besonders aber die Lehre von den Theilen und der Beschaffenheit des menschlichen Körpers, von Pflanzen, Blumen (?), Bäumen (?), Mineralien und andern Sachen aus dem Reiche der Natur. Außerdem erhielten die jungen Leute noch Anweisung, wie mit der Wartung der Maulbeerbäume und mit Erziehung der Seidenwürmer umzugehen sei, man lehrte ihnen mancherlei Gärtnervortheile u. dgl. m., und führte sie in die Werkstätten der Handwerker und Künstler, in Manufacturen und Fabriken und achtete vornämlich darauf, daß dies in einer gewissen Ordnung geschähe, so daß sie die Verarbeitung eines rohen Productes der Natur auf den verschiedenen Stufen kennen lernten und einsähen, wie immer die eine Anstalt der andern in die Hand arbeite.

Zur besseren Erreichung der vorgesteckten Absicht mit den Realschülern wurde durch eine Königliche Verordnung festgesetzt, daß künftighin alle Meisterstücke, welche in den verschiedenen Gewerken Berlins angefertigt werden würden, den Realschülern vorgezeigt werden sollten.

Die Zahl der Scholaren in sämmtlichen Schulen der Dreifaltigkeitskirche belief sich im April 1748 auf mehr als 600, im October desselben Jahres aber schon auf 749, von denen beinahe die Hälfte im großen Schulhause unterrichtet wurde und etwa 200 den freien Unterricht genossen, während die Geldschüler der lateinischen und der Realschule wöchentlich 4 Sgr. zahlten. Fast mit jedem Jahre wuchs die Menge der Schüler, auch besonders durch solche, welche der Realschule wegen, mit welcher seit 1748 zugleich eine Pensions-Anstalt *)

*) Der erste Pensionair war der nachmals in der gelehrten Welt berühmte Buchhändler Friedrich Nicolai in Berlin.

verbunden war, von außerhalb, von nahe und fern, in dieſelbe kamen, ſo daß im October 1749 ſich bereits 808 (1758 897 und 1762 ſogar 91 Penſionaires, 355 Stadtſchüler und 649 Kinder in den deutſchen Schulen, in Summa 1095, unter dieſen 300 Freiſchüler) Zöglinge in den verbundenen Dreifaltigkeitsſchulen befanden, in welchem Jahre eben der bedeutenden Frequenz wegen auch noch ein neues Haus unter dem Namen Schul-Wohnungs-Gebäude angekauft werden mußte, in welches von jetzt ab die Mädchenſchule, die gleichfalls ſchon eine nicht unbedeutende Veränderung in ihrer Organiſation, namentlich für jene Zeit, erfahren hatte und nun noch beſonders erfahren ſollte, verlegt wurde; — ein für das Gedeihen der ganzen Anſtalt unſtreitig ſehr bedeutender Fortſchritt, der für ſeine Zeit Aufſehen erregen mußte und erregte.

Da ſich unter den Schülerinnen, wie Hecker ſelbſt ſagt, die Töchter von Königl. Bedienten (Officianten?), Predigern, Commiſſarien und anderen angeſehenen Bürgern befanden, welche mit dem bisherigen Unterrichte, wie er den Mädchen ertheilt zu werden pflegte, ſich nicht begnügen durften: ſo kam zu dem Unterrichte im Leſen, Schreiben (!), Rechnen und Chriſtenthum auch noch in der erſten Claſſe eine Unterweiſung in allerlei weiblichen Handarbeiten, im Nähen, Sticken, Stricken u. dgl., ſowie auch im Franzöſiſchen und in den Anfangsgründen der Geographie und Geſchichte; dieſe jedoch nur als eine Belohnung des Fleißes und Wohlverhaltens der Schülerinnen.

Aus dieſer von jetzt ab getrennten Mädchenſchule wurde unter der umſichtigen Leitung des immer ſtrebſamen Spilleke ſeit 1827 eine Anſtalt in's Leben gerufen, welche ſich nicht nur der Protection Ihrer Königlichen Hoheit der Frau Kronprinzeſſinn, der zu Ehren ihr den Namen „Eliſabethſchule" zu führen verſtattet iſt, ſondern auch des ungeheuchelten Ver-

trauens der hohen und höchsten Behörden, sowie des gebildeten Publikums unserer Residenz erfreut. *)

Um ein möglichst treues Bild von dem derzeitigen Zustande der Realschule, der sich fast mit jedem Jahre bedeutend zum Besseren der ganzen Anstalt veränderte, zu geben, will es dem Verfasser nicht zweckwidrig erscheinen, hier einen Lectionsplan, wie Julius Hecker ihn in seiner Nachricht vom 7. October 1749 mitgetheilt hat, abdrucken zu lassen, da dieses unstreitig erfolgreicher für Jeden, der Interesse an dieser historischen Skizze finden möchte, sein dürfte, als wenn er es versuchte, mit vielen Worten denselben zu vergegenwärtigen; ja es will ihn bedünken, als wenn er auf keine Weise seinen Zweck besser zu erreichen vermöchte. Es folge daher also ein

---

*) Da es wünschenswerth erscheinen dürfte, in diesen Blättern auch eine vollständigere Nachricht über diese Anstalt zu finden, so wird der Verfasser es sich zum Vergnügen anrechnen, solche binnen Kurzem zu geben.

Conſpectus,

daraus zu erſehen, was für Claſſen an jedem Tage und in jeder Stunde in dem verfloſſenen halben Jahre geweſen ſind:

Vormittag.

Stunde.	Montag.	Dienſtag.	Mittwoch.	Donnerſtag.	Freitag.	Sonnabend.
7 bis 8.	Die 1., 2., 3. und 4. lateiniſche Claſſe. Die lateiniſche Präparations-Claſſe. Die 1. u. 2. griechiſche Claſſe.	Wie am Montage.		Die 1., 2., 3. u. 4. latein. Claſſe. Die lat. Präparationsclaſſe. Die hebräiſche Claſſe.	Wie am Donnerſtag.	
8 bis 9.	Die 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. und 8. theologiſche Claſſe.	Wie am Montage.				
9 bis 10.	Die 1., 2., 3., 4. und 5. lateiniſche Sprache. In der teutſchen Schule: Die 1., 2. und 3. Rechnenclaſſe. Die 3. Leſeclaſſe. Die Buchſtabirclaſſe.	Wie am Montage.	Wie am Montage. Die 1., 2. und 3. orthographiſche Claſſe.	Wie am Montage.		Wie am Mittwoch.
10 bis 11.	Die 1., 2. und 3. mathematiſche Cl. Die 1., 2. und 3. Rechnenclaſſe. In der teutſchen Schule: Die 1. und 2. Leſeclaſſe. Die 4. Schreibeclaſſe. Die Buchſtabirclaſſe.	Wie am Montage.	Die 1. Briefclaſſe. Die 2. u. 3. orthograph. Claſſe. Wie am Montage.	Wie am Montage.		Die 1. orthogr. Claſſe Die 2. u. 3. Briefclaſſe. Wie am Montage
11 bis 12.	Die 1., 2., 3., 4. und 5. franzöſiſche Claſſe.	Wie am Montage.	Iſt eine Ermahnung an die Scholaren der latein. Schulen gehalten worden, die in der teutſchen Schule wurden in die Kirche zum Examen geführt.	Wie am Montage.		

Nachmittag.

Stunde.	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
1 bis 2.	Die 2. musikalische Classe.	Die 1. musikalische Classe.		Die 2. musikal. Classe.	Die 1. musikalische Classe.	
	Diejenigen, welche nicht in diesen Classen sind, versammeln sich auf dem Saale, wo ihnen Melodieen der Lieder bekannt gemacht werden.					
2 bis 3.	Die 1. und 3. Classe im Zeichnen. Die 1., 2. und 3. Schreibeclasse. In der teutschen Schule: Die 1., 2. und 3. Leseclasse. Die Buchstabirclasse. Die Näheclasse mit einigen Mädchen.	Wie am Montage.	Die Conducteneclasse. Wiederholungsstunde der Geographie. Die Näheclasse.	Wie am Montage.	Wie am Montage.	Die Wiederholungsstunde in der Historie. Die Näheclasse.
3 bis 4.	Die 1. Architecturclasse Die 1. Geographieclasse. Die 2. und 3. historische Classe. In der teutschen Schule: Die 1., 2. und 3. Schreiberclasse. Die 4. Rechnenclasse. Die Buchstabirclasse Die Näh- u. Strickclasse.	Wie am Montage.	Die Conducteneclasse. Physikalische Classe. Die Näh- u. Strickclass.	Die 2 Architecturclasse. Die 1. historische Classe. Die 2. u. 3. geographische Classe. In der teutschen Schule: Wie am Montage.	Wie am Donnerstage. Wie am Montage.	Physikalische Classe. Näh- und Strickclasse.
4 bis 5.	Die 1. Manufacturclasse. (Kriegsbaukunst — Botanik.) Die 1. und 2. außerordentliche lateinische, item Rechnen- u. Schreibe-Cl. Die Zubereitungsclasse zum Rechnen, Schreiben u Geographie. Die 6. franz. Classe bei den Mädchen.	Die 2. Manufacturclasse. Die ökon. Classe. Das Buchhalten Die 2. Zeichnenclasse. Sonst wie am Montage.	Die 1. u. 2. außerordentliche lateinische Classe Die 1., 2. u. 3. außerordentliche Schreib- u. Rechnencl. Die 6. französische Classe bei den Mädchen.	Wie am Montage.	Wie am Dienstage	Wie am Mittwoch
5 bis 6.	Die 1. Manufacturclasse. (Kriegsbaukunst — Botanik.) Die 1. und 2. außerordentliche französische Classe.	Die 2. Manufacturclasse. Buchhalten. Ökonomie Die 2. Cl. im Zeichn. Uebrigens wie am Montage.	Die 1. und 2. außerordentliche französische Classe.	Wie am Montage.	Wie am Dienstage	Wie am Mittwoch
6 bis 7.	Die Bergwerksclasse.					

Sieht man diese Uebersicht etwas genauer an, so scheint klar aus derselben hervorzugehen, daß auf der einen Seite das eigentliche Classensystem, nebenbei aber auch ein sogenannter Parallelismus in der Anstalt Statt gefunden haben muß, da es sich sonst nicht begreifen ließe, wie gleichzeitig verschiedene erste und zweite Classen hätten unterrichtet werden können, und das namentlich für Gegenstände, an denen nothwendig mit der Zeit doch dieselben Schüler Antheil nehmen mußten, wie z. B. am Montage von 7 bis 8 Uhr, zu welcher Zeit in der ersten, zweiten, dritten und vierten lateinischen, sowie in der lateinischen Präparations-Classe, und in der ersten und zweiten griechischen Classe, um 10 Uhr dagegen in der ersten, zweiten und dritten mathematischen, wie auch in der ersten, zweiten und dritten Rechnen-Classe Unterricht ertheilt wurde u. dgl. m. — Sodann aber folgt auch aus derselben, daß einzelne Unterrichtsgegenstände ganz besonders begünstigt waren, wie z. B. das Lateinische, welchem allein 12 Stunden wöchentlich in jeder der fünf Classen, mithin also 60 Stunden durch die ganze Schule eingeräumt wurden, während die Schüler der beiden griechischen Classen nur in je 3 Stunden wöchentlich beschäftigt waren, der Mathematik, Geschichte, Geographie und Naturkunde nicht weiter zu gedenken. — Mit der Religion begann jeden Morgen um 8 Uhr der eigentliche Schulunterricht, da sie, und dies gewiß mit Recht, die Basis für das Gedeihen jeglicher Thätigkeit abgeben sollte, und für's Französische waren durch alle fünf Classen je 5 Stunden, mithin im Ganzen 25 Unterrichtsstunden, wöchentlich angesetzt.

Ersähe man es nicht aus diesem gedruckten Conspectus, daß mit Ausschluß der Stunde von 12 bis 1 von des Morgens um 7 bis Abends um 7 Uhr Unterricht ertheilt wurde, so könnte man es kaum begreifen, woher man so viel Zeit gewann, um in den verschiedenen Gegenständen und in zum Theil so bedeutender Stundenzahl für jeden derselben zu un-

terrichten, freilich eine Erfahrung, aus der dann, beiläufig gesagt, gleichfalls hervorgeht, daß der Herr Medicinalrath Dr. Lorinser sich in Angabe der Stundenzahl, für welche man sonst die lernende Jugend in Anspruch nahm, gar sehr geirrt hat. — Und wollte man uns auch einwenden, daß nicht jeder Schüler, wie wir so eben selbst sagten, an jeder Unterrichtsstunde Antheil nahm, so würde man unsere Behauptung damit keineswegs ganz widerlegen, da mit Einrechnung der Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend, sowie der Stunden von 7 bis 8 Uhr Morgens und derer von 12 bis 1 und von 5 bis 7 Uhr Nachmittags immer noch eine größere Stundenanzahl übrig bleiben mußte, als für welche man die Jugend in unsern Tagen für die Schule in Anspruch nimmt. —

Durch diese Organisation der Realschule erfüllte man demnach einen doppelten Zweck: man bereitete die Jugend durch den Unterricht im Lateinischen, Griechischen, Hebräischen, in der Mathematik und Geschichte für die Facultätsstudien vor, und bildete zugleich auch junge Leute zu einem verständigen Betriebe der Geschäfte des bürgerlichen Lebens aus, wie besonders die in dieser Absicht eingerichteten Manufactur-, physikalischen, botanischen, Architectur-, öconomischen, Buchhalte- und Bergwerks-Classen beweisen.

Entschiedener aber noch, als bis dahin, verfolgte diese Anstalt die Richtung auf das eigentlich Reale, als seit dem Jahre 1753 J. F. Hähn, welcher einen vorzüglichen Werth darauf legte, daß man bei allem Unterrichte, wie in der neueren Zeit die pestalozzische und philanthropinische Schule dies mit Ernst zu erstreben suchten, von der Anschauung ausgehe, dem Director Hecker als Inspector der Schule zur Seite stand. Er betrieb es nämlich mit allem Eifer, daß den Schülern nicht nur nach Möglichkeit die Gegenstände, über welche sie unterrichtet werden sollten, in natura vorgezeigt wurden, sondern er sorgte auch unablässig dafür, daß Geräthe und Maschinen aller Art, wenn nicht in kleinen Modellen, doch in

deutlichen und gelungenen Kupferstichen, Zeichnungen und Grundrissen nahe zur Hand waren, weil er von dem richtigen Gesichtspunkte ausging, daß jeder Unterricht um so deutlicher und eindringlicher sein müsse, je mehr neben der Thätigkeit des Gehöres auch noch andere Sinne in Bewegung gesetzt würden, und aus der erforderlichen Deutlichkeit der Sache auch die innere geistige Verarbeitung des dargebotenen Stoffes um so sicherer erwartet werden könnte.

In Folge dieses Strebens geschah es, daß eine Menge zur Zeit recht werthvoller Geräthe, Maschinen, Modelle von Gebäuden, Schiffen, Schränken, Pflügen, Eggen, Mühlen, Butterfässern u. dgl., verschiedene Maaßstäbe, Lineale, Reißschienen, alle Arten von Zirkeln (Hand-, Stück-, Haar-, Dreischenkliger, Taster-, Stangen-, Proportional-Zirkel), Meßstäbe, Meßschnüre, Meßketten, Meßtische, Meßscheiben, Astrolabien von halben und ganzen Zirkeln mit und ohne Bouffolen auf ihren Stativen, verschiedene Portale mit toscanischen, dorischen, ionischen, korinthischen und römischen Säulen, gothischen und altdeutschen Gewölben u. dgl., Wappensammlungen, Modelle von Festungen, bildliche Darstellungen zur biblischen und zur allgemeinen Geschichte, Sammlungen von Lederproben, Kaufmannswaaren u. dgl., und zur Erläuterung der lateinischen Schriftsteller und zu besserem Verständnisse der Alterthümer überhaupt ein vollständiger römischer Triumphzug (4 viatores, 6 lictores, 10 magistratus majores [consul, praetor, quaestor, censores aediles, tribuni militares, tribuni plebis], 4 tubicines, 8 Wagen, theils bigae, theils quadrigae, eine Anzahl römischer Soldaten unter Anführung ihres Centurionis, welche zum Zeichen ihrer Tapferkeit allerlei Kronen trugen, der eine derselben aber hatte die spolia opima, dann ein Wagen mit erbeuteten Waffen, die portatores pecuniae, einige tubicines und tibicines, dann die victimae, hinter diesen die römische Priesterschaft, 4 Elephanten, ein erhabener Wagen mit erbeuteten königlichen

Kronen, Sceptern und Diademen, eine gefangene königliche Familie, gefangene Soldaten, 6 lictores des triumphirenden Feldherrn, der triumphirende Feldherr selbst auf seinem mit vier weißen Pferden bespannten Triumphwagen, über dessen Haupte die Victoria den Lorbeerkranz hielt, u. dgl. m., u. dgl. m.), zu welchem alle Figuren in ihrer eigenthümlichen Kleidung aus Gips geformt waren, angeschafft wurden, sowie eine große Zeichnung, welche das Meiste von dem vorstellte, was bei den römischen Opfern vorzukommen pflegte, sowohl die handelnden Opferpriester, als auch das verschiedene Opfervieh u. dgl. m. — Für den Unterricht künftiger Mediziner und Pharmaceuten war eine ziemlich vollständige materia medica und vor dem Potsdamer Thore ein botanischer Garten eingerichtet worden, so daß die meisten hierher gehörigen Gegenstände bei dem Unterrichte den Schülern in natura vorgezeigt werden konnten, und behufs der Vorbereitung für angehende Kauf- und Handelsleute hatte man mehrere Läden en miniature, von denen sich besonders die mit verschiedenen Materialwaaren und Specereien (über 400), sowie die mit Leinen-, Wollen- und Seidenzeugen, welche, wenngleich nur in kleinen Stücken, alle gehörig bezeichnet waren, durch ihre Vollständigkeit ausgezeichnet haben sollen. Auch verwendete man schon einen nicht unbedeutenden Fleiß auf die Zucht der Seidenraupe, zu welchem Zwecke nicht fern von dem botanischen Garten (dem späterhin vorzugsweise sogenannten Schulgarten) ein sandiger Platz zum Anlegen einer Maulbeer-Plantage eingeräumt worden war.

Erfahrungen der Art rechtfertigen daher gewiß unsere Behauptung, daß eine Richtung nach dem Realen, wie sie in unsern Tagen auf allen Seiten so lebhaft sich regt, schon vor hundert Jahren auch in unserm Vaterlande herrschte und nicht ausschließliches Eigenthum des regsamen, gewerbtreibenden, überseeischen Volkes war, in Folge deren man ganz dasselbe aus Gründen, die keineswegs aus der Luft gegriffen, son-

dern so ganz natürlich den verschiedenartigen Bedürfnissen des Lebens entlehnt waren, zu vertheidigen suchte, was heut zu Tage die Humanisten und Realisten zu so mächtigem Kampfe herausgefordert hat; sie lassen alle diejenigen, welche in dem vorherrschenden Streben nach dem Realen eben so gut etwas Edeles, Erhabenes, Menschenbeglückendes erkennen, als in dem Bezwecken gründlicher Humanitätsstudien, die Hoffnung nähren, daß es ihnen, wenngleich nur langsam, mit der Zeit dennoch gelingen werde, allgemeinere Anerkennung ihrer redlichen Absichten selbst bei denen hervorzurufen, die ihnen in Wort und That bis auf den heutigen Tag noch immer, wie auch schon sonst, so schnurgerade entgegen sind; ja es können jene Erfahrungen sie nur ermuntern, auf der betretenen Bahn rastlos vorwärts zu schreiten, um des gewünschten Erfolges mit der Zeit desto sicherer zu sein. —

Von nicht geringer Wichtigkeit für das bessere Gedeihen der Realschule muß auch das noch erscheinen, daß Hecker, und mit ihm besonders der Inspector Hähn, es schon früh als dringendes Bedürfniß erkannte, bei dem Mangel an tüchtigen Elementarlehrern mit der Realschule eine Art von Lehrer-Seminar zu verbinden, ein glücklicher Gedanke, den Hähn sobald als möglich zur Ausführung zu bringen suchte, indem er selbst es übernahm, ungeachtet er schon fast übermäßig beschäftigt war, eine Schaar von etwa 20 jungen Leuten in besonderen Stunden für den Elementarlehrerberuf vorzubereiten, bei welcher Gelegenheit er auch gleich darauf dachte, die von ihm erfundene Literal-Methode beim Leseunterricht, sowie manches Andere, von dem er nicht nur einen günstigen Erfolg für den Unterricht hoffte, sondern bereits erfahren hatte, in Anwendung zu bringen. — Im Jahre 1753 wurde diese Anstalt sogar unter dem Namen Churmärkisches Landschullehrer-Seminar zu einem Königlichen Institute erhoben und mit einem Fonds von 600 Rthlr. jährlich begnadigt.(!) Viele der noch jetzt als Vorsteher von Parochial-Schulen in

Berlin lebenden Lehrer, sowie eine nicht geringe Anzahl von Landschullehrern und Küstern, sind in diesem Institute gebildet worden, bis es vor etwa 20 Jahren in einem zur Zeit sehr ungenügenden und fast traurigen Zustande unter dem Inspectorat des verstorbenen Herzberg nach Potsdam verlegt wurde, wo namentlich der Herr von Türk, späterhin Klöden und Striez theils als Wiederbeleber, theils als gründliche Förderer und umsichtige Leiter an dessen Spitze gestanden und kräftig für das Gedeihen desselben gewirkt haben, damit es den gesteigerten Anforderungen der neuern und neuesten Zeit nach Möglichkeit entspreche.

Nachdem im Jahre 1759 Hähn zum General-Superintendenten der Altmark und Priegnitz berufen und nur mit schwerem Herzen von der Anstalt, der er einen so großen Theil seiner unermüdlichen Thätigkeit zugewendet hatte, wie von den Lehrern, denen er ein schönes Vorbild edlen Strebens in einem gesegneten Berufe gewesen, und von den Schülern, die an ihm einen zwar ernsten, aber herzlichen, wohlmeinenden, väterlichen Führer verloren, geschieden war, wurde der bereits seit 1754 an der Realschule thätige Lehrer und Candidat des Predigtamtes Johann August Christoph von Einem statt seiner zum Inspector der Schule ernannt. Auch er ließ es sich angelegen sein, nach Kräften für das Gedeihen der Schule in Hähn's Geiste zu wirken, und seine Treue wurde ihm nicht nur durch das fortschreitende Gedeihen und die sich immer noch mehrende Frequenz, in Folge deren im Jahre 1762 die Anzahl der Pensionaires auf 100, der Stadtschüler auf 448 und der Kinder in der deutschen und in den Parochialschulen der Dreifaltigkeitskirche auf 719, mithin im Ganzen bis auf 1267 gestiegen war, sondern auch durch den günstigen Erfolg, welcher sich unmittelbar an den Scholaren kund gab, reichlich gelohnt. — Da auch er allein nicht mehr im Stande war, den Anforderungen, welche an den Inspector dieser Schulen gemacht werden mußten, bei dem besten Wil-

len ganz zu entsprechen, so wurde er im Jahr 1762 erster, und der nachmalige (seit 1765) Professor der Theologie und Pastor bei der Sackheimschen Kirche zu Königsberg in Preußen, Gotthard Christoph Reccard, zweiter Inspector, an dessen Stelle seit 1765 der zweite Prediger bei der Dreifaltigkeitskirche, Christoph Hennike, trat. Beide wirkten mit regem Eifer an der Schule und suchten sie in der hohen Achtung, welche sie nahe und fern bei dem gebildeten Publikum sowohl, als bei dem Bürgerstande genoß, zu erhalten.

Solch ein Flor und äußerer Ruf der Schule, der auf der einen Seite begünstigt wurde durch den Mangel ähnlicher Institute, wie durch den fast allgemeinen Verfall des Volksschulwesens in jener Zeit, und auf der andern nicht weniger eine Folge reger Thätigkeit und treuer Pflichterfüllung der Mitarbeiter an dieser Anstalt war, mußte den immer regen Hecker wohl ermuthigen, sein angefangenes Werk nicht liegen zu lassen, sondern in dem Vertrauen auf Den, der bis hierher geholfen hatte, dasselbe fortzusetzen.

Um der Anstalt auch körperlich näher zu sein, als er es in der Predigerwohnung unfern der Dreifaltigkeitskirche sein konnte, unternahm er es im Jahre 1763, nachdem ihm von einem gewissen Hofrathe Groß zu Erlangen theils zu diesem Zwecke, theils zur Bestreitung anderweitiger Bedürfnisse der Anstalt ein Capital von 20,000 Rthlr. als Geschenk versprochen worden war, dem alten Schulgebäude in der Kochstraße gegenüber ein Haus anzukaufen und zur Directoratswohnung auszubauen, wodurch er nachmals in eine sehr große Verlegenheit, ja fast in eine peinliche Lage versetzt wurde, da einerseits der ꝛc. Groß in der Folge sein Versprechen nur zum Theil erfüllte, ungeachtet er ausdrücklich den Bau des Hauses zur Bedingung gemacht hatte, und andererseits viele der sonstigen Wohlthäter der Anstalt gestorben waren, oder auch ihre Beiträge für dieselbe einstellten. Solchergestalt läßt es sich dann erklären, daß bei seinem Tode, der im Jahre

1768 am 24. Juni erfolgte, bei einem Activ-Zustande der Schule (zu welchem die Gebäude, der botanische Garten, die Maulbeerbaum-Plantage, der Modellen-Saal, die Schul-Geräthschaften, die Buchhandlung und einige ausstehende Capitalien gerechnet wurden), von 58643 Rthlr. 9 Pf. noch eine Schuldenlast von 9848 Rthlr. 1 Ggr. 2 Pf. auf dem ganzen Institute haftete, freilich etwas Unbedeutendes, wenn man bedenkt, daß ihm nur sehr wenig oder nichts aus Staatscassen gewährt werden konnte, und Alles durch milde Beiträge und durch das Schulgeld, welches doch immer nur sehr gering war, bestritten werden mußte.

In der That war die Zahl der Wohlthäter, von denen sich mehrere gleich nach der Stiftung der Schule zu einem jährlichen bestimmten Beitrage verpflichteten, keinesweges gering, so daß mit der Zeit gegen 500 Schüler in den verschiedenen Schulen freien Unterricht und theilweise auch Bücher erhalten konnten, und von mehreren andern Personen wurden einzelne unbestimmte Beiträge eingeschickt, sowie von Zeit zu Zeit ansehnliche Summen für die Anstalt vermacht; aber der Ausgaben für Lehrer und Lehrmittel, für die Erhaltung und den Ankauf der nöthigen Gebäude u. dgl. m. waren auch so viele, daß es schwer war, allen Bedürfnissen zu genügen.

Es fehlte nicht an Mißdeutungen und Verleumdungen bei seinem Werke, besonders wenn von der Verwaltung der Gelder die Rede war; endlich aber siegte doch die Reinheit seiner Absichten, so sehr sie auch in den ersten Jahren hier und da verkannt werden mochte. Hecker war ein durchaus redlich denkender und rechtlich handelnder Mann, und Alle, die ihn näher kannten, mußten die strengste Wahrheit dessen bestätigen, was er selbst in den von ihm herausgegebenen Nachrichten von seinen Absichten und Beweggründen bei Anlegung seiner Schule bezeugte: „Ob es mir zwar gleichviel „gilt, ob man mich lobet oder schilt, rühmet oder tadelt, so „muß ich doch gestehen, daß diejenige Art Leute mir unerträg-

„lich vorkommt, welche in den Gedanken stehen, als wären „nach ihrem Exempel keine Menschen vorhanden, die ohne „eigenes Interesse zum gemeinen Besten mitwirken würden. „Solchen gebe hiedurch die sichere Nachricht, daß ich denje„nigen, der auch nur mit einer halben Wahrscheinlichkeit dar„thun kann, daß ich seit den zehn Jahren meines Hierseins „von der Einrichtung, Aufsicht und Direction der Schulanstal„ten schon ein Paar Schuhe profitiret habe, pro praemio „et labore von Haupt bis zu Fuß neu kleiden lassen wolle. „Dieses Umstandes würde gar nicht gedenken, wenn nicht „klug scheinende Leute sich mit allerhand Legenden und erdich„teten Erzählungen in diesem Falle versündigten." —

Seine Thätigkeit um das Gedeihen der Anstalten war nicht weniger bedeutend, als sein Muth, mit dem er allen sich ihm darbietenden Schwierigkeiten und Widerwärtigkeiten standhaft entgegen trat. Keine Unannehmlichkeit, kein vereiteltes Unternehmen konnte ihn abschrecken, immer von Neuem Alles zu wagen, was seiner Anstalt auf irgend eine Art vortheilhaft zu werden versprach. Er genoß mit Einem Worte des Glückes, von Hohen und Vornehmen geschätzt, von Niederen und Geringen geehrt und geliebt zu werden, und sein König, Friedrich II., schenkte ihm ein so unbegränztes Vertrauen, daß er ihn nicht nur im Jahr 1750 zum Ober-Consistorialrath ernannte, sondern ihm auch im Jahr 1763 den Auftrag gab, ein General-Landschulen-Reglement zu entwerfen, und ihn für seine Lebenszeit von der Rechnungslegung der für die Schulanstalten seiner Parochie verwendeten Gelder dispensirte.

Für einen zum Gedeihen seiner Anstalt sehr wichtigen Punkt sah Hecker selbst den an, daß bei den öffentlichen Prüfungen in derselben, welche gewöhnlich drei Tage lang dauerten und bei welcher Gelegenheit zuweilen mehr als hundert Reden und Gespräche (!!), die freilich mehrentheils von den Lehrern für die Schüler besonders ausgearbeitet wa-

ren, gehalten wurden, eine angemeſſene Feierlichkeit, die nicht ſelten durch Muſikchöre erhöht wurde, Statt fand, während wir glauben möchten, daß durch ſolche Feier das Publikum im höchſten Grade hätte gelangweilt werden müſſen, wenn nicht etwa die Neuheit der Sache einen ſo bedeutenden Reiz mit ſich führte. —

Unter ſolchen Umſtänden war es gewiß nicht leicht, nach Hecker's Tode wieder einen Mann zu finden, der mit demſelben Eifer dieſen Schulanſtalten ſeine rege Theilnahme, ſowie einen großen Theil ſeiner Thätigkeit widmete, ohne dafür eine angemeſſene Entſchädigung, die unter den beſtehenden Verhältniſſen noch nicht möglich war, in Anſpruch zu nehmen, einen Mann, der wie Hecker einen Theil ſeines Nebeneinkommens (wie die Beichtgelder) ſelbſt zum Wohle der Schule zum Opfer brachte, die ſo ſehr noch jeder Unterſtützung bedurfte, wenn ihr Beſtehen und allmäliges Fortſchreiten nicht bedeutend gehemmt werden ſollten; ja einen Mann, der, beſeelt für Menſchen- und Bürgerglück, getrieben von einem regen Streben, nichts zu verabſäumen, was zum Heile der Menſchheit gereichen könnte, und überzeugt von dem Bedürfniſſe, das Hecker ſo lebhaft gefühlt, dem eigentlichen Bürger-, Militair- und Landwirthsſtande zweckmäßig vorbereitete Jünglinge zuzuführen, in die Fußſtapfen dieſes edlen menſchenfreundlichen Stifters trat, und ſein unter ſo ungünſtigen äußeren Verhältniſſen, aber mit gläubigem Gottvertrauen begonnenes Werk in gleichem Geiſte fortführte: es war dieſes auch um ſo weniger leicht, als ein ſehr großer Theil des gedeihlichen Fortganges der Anſtalten, wie wir oben ſchon angedeutet haben, aus dem außerordentlichen Vertrauen, welches an die unmittelbare Perſönlichkeit des Hecker geknüpft war, hervorging, und von welchem man dringend wünſchen mußte, daß es ſich mindeſtens zum Theil auf ſeinen Stellvertreter übertrüge, damit nicht mit dem Zerfallen eines ſolchen auch der Verfall der Schule, wie es bald nach Hecker's

Tode und nach dem Abgange des ersten Inspectors von Einem, der kurz zuvor einen Ruf als Pastor in Genthin angenommen hatte, in der Zeit einer gewissen Unentschiedenheit des Wirkens der Anstalt, hätte geschehen können, herbeigeführt werde, was um so weniger ganz zu vermeiden gewesen wäre (und theilweise auch wirklich erfolgte), da während dieses Interimistikums der zweite Inspector Hennike die Directorats- und Inspectorats-Geschäfte für die Schule, sowie ein Predigtamt an der Dreifaltigkeitskirche ganz allein zu verwalten hatte, eine Arbeit, die, wenn sie nach allen Seiten mit Sorgfalt und Genauigkeit besorgt werden sollte, vollkommen eine dreifache Menschenkraft in Anspruch nehmen konnte.

In der Person des bisherigen Pastors an der Heiligen-Geist-Kirche zu Magdeburg, des durch seine ausgebreiteten und gründlichen Kenntnisse in der Mathematik und Physik in der wissenschaftlichen Welt berühmt gewordenen Joh. Esaias Silberschlag schien der geheime Staatsminister v. Münchhausen, der damalige Chef des geistlichen Departements, den Mann erkannt zu haben, welcher zur Führung eines Amtes von so hoher Wichtigkeit und von so bedeutendem Umfange vollkommen befähigt war, weßhalb er denn auch kein Bedenken trug, diesen dem Könige Friedrich II. zum Stellvertreter des seligen Hecker in Vorschlag zu bringen. — Da Silberschlag dem Könige bereits persönlich bekannt war, so hatte seine Berufung keine anderweitigen Schwierigkeiten mehr, als daß er selbst sich erklärte, ob er unter den gestellten Bedingungen ein solches Amt zu übernehmen geneigt wäre.

Erst nach Ablauf des den Hecker'schen Erben bewilligten vollen Gnadenjahres konnte Silberschlag im Monat Juli des Jahres 1769 seine Wirksamkeit als Director der Realschule und Pastor bei der Dreifaltigkeitskirche beginnen.

Mit Leichtigkeit, das sieht man seinen ersten Einrichtungen für die Schule an, versetzte er sich in die nicht wenig verwickelte Lage seiner Amtsthätigkeit und zeigte sich bald als

den Mann von großer Umsicht und Gewandtheit auf pädagogischem Gebiete sowohl, wie er bisher schon in rein wissenschaftlichem Kreise sich zu bewegen gewohnt gewesen war. — Eine strengere Scheidung der verschiedenen Abtheilungen der Anstalt, aus denen sie zusammengesetzt war, schien ihm das erste und dringendste Bedürfniß zu sein, damit auf der einen Seite Jedem nach dem Maaße seiner Kraft und dem Bedürfnisse, das er befriedigt zu sehen wünschte, sein Recht gegeben würde, und auf der andern auch die verschiedenen Unterrichtsgegenstände in methodischer Hinsicht auf eine dem jedesmaligen Zwecke entsprechendere Weise behandelt werden könnten.

In dieser Absicht taufte er zuvörderst die verschiedenen Abtheilungen, indem er die der eigentlich studirenden Jugend gewidmete Pädagogium, die andere, in welcher vornämlich angehende Künstler, Oeconomen, Kaufleute, Baubeflissene, Militairs u. dgl. ihre Vorbildung erhalten sollten, Kunstschule, und die dritte, die das zu lehren bestimmt sein sollte, was gewöhnlichen Handwerkern u. dgl. zu wissen nothwendig und nützlich sei, deutsche oder Handwerker-Schule nannte, wobei es jedoch sein entschiedener Wille war, daß diese drei Schulen, ungeachtet ihrer besonderen Bestimmungen und Einrichtungen, ein enge verbundenes Ganze ausmachen, und die Schüler, gleichviel welcher der drei Abtheilungen sie auch angehören möchten, als Mitglieder der ganzen Realschule betrachtet werden sollten, damit auf solche Weise Keinem derselben die Möglichkeit benommen würde, nach Bedürfniß oder Neigung in diesem oder jenem Theile des Unterrichts die Lectionen einer andern Abtheilung zu besuchen.

Sodann entwarf er für jede dieser Abtheilungen einen besonderen Lectionsplan, dessen Gediegenheit und innerer Zusammenhang ganz den Mann in seiner umfassenden und gründlichen Kenntniß der Sache sowohl, als auch den die verschiedenen Bedürfnisse, wie Volk und Zeit in ihren wechselseitigen Bestrebungen sie forderten, sorgfältig erwägenden Menschen

und Pädagogen erkennen lassen, weßhalb es nicht unwichtig erscheinen darf, wenn der Verf. dieser Skizze es sich erlaubt, denselben ganz in der Art, wie Silberschlag ihn anfertigte, hier mitzutheilen, um so mehr, weil sich aus demselben in einer gewissen Beziehung der Fortschritt deutlicher erkennen lassen wird, den die Anstalt in wissenschaftlicher Hinsicht überhaupt, aber auch in jeder der einzelnen Disciplinen zu machen Gelegenheit erhielt.

1. Lectionen des Pädagogii.

Von 8 bis 9. Zwei theologische Classen in der ersten Hälfte der Woche und zwei griechische in der letzten Hälfte; für diejenigen aber, die nicht Griechisch lernen, eine französisch-cursorische.

Von 9 bis 10. Drei prosaisch-lateinische Classen. In den beiden letzten Wochentagen werden lateinische Poeten gelesen.

Von 10 bis 11. Zwei theoretisch-mathematische Classen; in den letzten drei Wochentagen die Algebra und in den niedrigen Classen die Arithmetik.

Von 11 bis 12. Durchgehends die französische Sprache in drei Classen.

Diejenigen Scholaren, die in der lateinischen und französischen Sprache es noch nicht so weit gebracht haben, daß sie die drei oberen Classen des Pädagogiums, in welchen die Philologie und Kritik dieser Sprachen bei Lesung der Schriftsteller abgehandelt wird, mit Nutzen besuchen können, werden in den übrigen lateinischen Classen auf der Kunstschule zubereitet. Die Realschule lehret die lateinische Sprache überhaupt in sieben Classen; die vier niedrigern sind in der Kunstschule, und die drei obern im Pädagogio anzutreffen, sintemal auch ein Künstler einen lateinischen Schriftsteller wenigstens verstehen und einen lateinischen Ausdruck gehörig setzen lernen muß.

Von 2 bis 3. Das Hebräische für diejenigen, welche Theologie studiren, und das Naturrecht für die Uebrigen.

Von 3 bis 4. Die Rhetorik in der ersten und die Logik in der letzten Hälfte der Woche. Diejenigen Scholaren aber, die weder zu der einen noch andern Lection fähig sind, werden im Briefschreiben unterrichtet.

Von 4 bis 5 sind in der ersten Wochenhälfte drei historische Classen angesetzet worden, und in der letzten drei lateinisch-cursorische, wobei in der ersten Ordnung zugleich die römischen Alterthümer, welche im vorigen halben Jahre systematisch abgehandelt worden, sowie der Autor dazu Gelegenheit geben wird, wiederholt werden.

Im Uebrigen sind wir im Stande, auch zur italienischen Sprache, in der Musik, wie auch in andern zu einer standesmäßigen Wohlanständigkeit gehörigen Uebungen geschickte Maitres zu verschaffen.

2. Lectionen der Kunstschule.

Von 8 bis 9. Drei theologische Classen, die in einem solchen Verhältnisse gegen einander stehen, daß in der dritten bloß ein allgemeiner Begriff von der christlichen Lehre beigebracht wird; in der zweiten wird dieser Begriff erweitert, und mit den gehörigen Beweisstellen aus der heiligen Schrift begleitet, und in der ersten wird ihnen der ganze Zusammenhang der Religion nebst dem Einflusse derselben in den Lebenswandel, oder die Anwendung der Religion zur Gottseligkeit, gezeigt.

Von 9 bis 10 folgen die vier übrigen lateinischen Classen. Obgleich in diesen Classen die Grammatik die Hauptsache ist, so hat doch jede einen ihr zukommenden lateinischen Schriftsteller, damit die Scholaren zugleich die Anwendung der Regeln lernen, und vor dem grammatikalischen Ekel verwahret werden.

Von 10 bis 11 die practiſche Mathematik. Hier werden die Axiomata und Theoremata dieſer Wiſſenſchaft bloß als Regeln vorgetragen, die nicht nach der theoretiſchen Schärfe erwieſen werden; denn dieſes gehört in's Pädagogium. Aber die wirkliche Ausführung der Probleme wird ihnen durch Modelle und Kupferſtiche begreiflich gemacht, und deutlich gezeiget, worauf man bei der Ausübung der Mathematik vornämlich zu ſehen. Es kann uns in dieſer weitläufigen Reſidenz niemals an Gelegenheit fehlen, die Anlegung und Aufführung der Gebäude und die Beſchaffenheit der Maſchinen im Großen und Kleinen zu zeigen.

Von 11 bis 12 die franzöſiſche Sprache in fünf Claſſen.

Von 2 bis 3. Die Reiß-Claſſen, nach Anleitung der Civil- und Militair-Architektur, und für diejenigen, die dieſe Lection nicht beſuchen können, die Kalligraphie und Orthographie.

Von 3 bis 4. Die Zeichenkunſt aus freier Hand, wobei auch der Anfang mit der Malerei gemacht wird, damit die Scholaren auch die Farben gehörig anlegen und ſchattiren lernen.

Von 4 bis 5. Die Hiſtorie und Geographie in drei Claſſen.

Diejenigen, welche zur Handlung beſtimmt ſind, genießen eine Anweiſung zum italieniſchen Buchhalten in einer beſonderen Stunde.

3. Die Lectionen der deutſchen Schule.

Von 8 bis 9. Drei theologiſche Claſſen, wo in der unterſten vom Catechismo der Anfang gemacht wird.

Von 9 bis 10. Mit den Anfängern einige Leſeſtunden und mit den Vollkommneren das Briefſchreiben. Denn hat ein Schüler eine Zeitlang gute Gedanken Anderer geleſen, ſo fällt es ihm nachgehends leicht, ſeine eigenen Gedanken

in Briefen und kurzen Aufsätzen wenigstens faßlich und ordentlich auszudrücken.

Von 10 bis 11. Die Arithmetik in fünf Classen.

Von 1 bis 2. Singestunde.

Von 2 bis 3. Die Kalligraphie und Orthographie.

Von 3 bis 4. Die Handwerksklasse, die Geographie und Leseübungen.

Bei einem nur flüchtigen Vergleiche mit dem früher bereits mitgetheilten Lectionsverzeichnisse, welches Jul. Hecker für die verschiedenen Abtheilungen der Anstalt entwarf, ergiebt sich, daß Silberschlag es für gut befunden hatte, die Anzahl der eigentlichen Unterrichtsstunden um Etwas zu beschränken, indem er Vormittags nur vier (und zwar im Sommer von 7 bis 11, im Winter von 8 bis 12 Uhr), des Nachmittags aber nur drei Stunden, von 2 bis 5 Uhr, für den öffentlichen Unterricht angewendet wissen wollte, wobei ihn, wie er in der Bekanntmachung dieses Lectionsplans selbst sagt, besonders der Gedanke leitete, die Jugend mehr, als es bis dahin geschehen, in eigenen Ausarbeitungen zu üben und derselben eine freie Zeit zu verschaffen, in welcher sie theils das in der Classe Besprochene und Verhandelte im Stillen weiter für sich betrachten und sich gründlicher einprägen, theils auf die kommenden Lectionen sich sorgfältiger vorbereiten könnte: ein Gedanke, der gewiß von jedem erfahrenen Pädagogen gebilligt werden muß, wenngleich man dem Uebermaße der schriftlichen Arbeiten, wie es in der neuern und neuesten Zeit in den meisten Gelehrten- und Volksschulen vorgekommen ist, und hin und wieder vielleicht noch vorkommt, auf keinen Fall das Wort reden kann, um so weniger, als die Controlle derselben, ohne welche sie fast gar keinen Werth haben, den größten Theil der zum Unterrichten bestimmten Zeit fortnimmt, woher es denn auch gekommen, daß jene löbliche Sitte, die Unterrichtsstunden zu eigentlichen Lernstunden zu benutzen, in unsern Tagen fast ganz verloren gegangen ist. — In den mei-

sten Fällen werden noch heute die Unterrichtsstunden nur als Mittel benutzt, den Schülern eine gewisse Menge des Materials, das man ihnen aufzubürden für nöthig erachtet, zu erläutern, während man die Aneignung desselben ihnen für die häusliche Thätigkeit aufpackt, und eben aus diesem Grunde nicht selten in dem Wahne ist, daß nur ein geringer Aufwand von Zeit dazu gehöre, sich Solches anzueignen, da dasselbe ja bereits in der Classe ausführlich besprochen sei. Solch' ein Wahn, wie wir dieses Verhalten zu nennen genöthigt sind, führt dann gar leicht dahin, daß man die Schüler, welche es gewissenhaft mit sich und der Aufgabe des Lehrers meinen, mit zu vielen Arbeiten überhäuft und ihnen dadurch an Leib und Seele schadet, während man die Andern, welche gleichgültiger und weniger empfänglich für Lob und Tadel sind, allmälig noch mehr abstumpft, da sie sich nach einigen, wiewohl vergeblichen Versuchen überzeugen, wie wenig sie den Anforderungen der Lehrer zu entsprechen vermögen, und deßhalb, ohne es eigentlich selbst zu wollen, lieber gar nichts thun. — Nichts ist für den Lehrer schwerer, als die Kraft seiner Schüler zu erkennen und das rechte Maaß für eine zweckmäßige häusliche Beschäftigung derselben zu treffen. Möchten daher die Lehrer, welche so oft noch über Unfleiß, Nachlässigkeit und Trägheit ihrer Schüler Klage führen, doch nur einmal recht ernstlich damit anfangen, den Grund dieser Erscheinung an ihren Zöglingen fürerst in sich selbst, d. h. in der mangelhaften Kenntniß von der Fähigkeit und Kraft derselben, zu suchen und nicht immer gleich ihre Schüler zur Strafe verurtheilen, wenn sie den gestellten Anforderungen nicht ganz genügten: wir dürften gewiß die Hoffnung nähren, daß solcher Klagen bedeutend weniger werden würden!

Kehren wir nach dieser kleinen Abschweifung zur Sache zurück. — Da die Mathematik und Physik Silberschlag's Lieblings-Wissenschaften waren, so war es auch vorzüglich seine Sorge, daß auf diese in der Realschule der größte Fleiß ver-

wendet wurde, sowie er es auch nicht unterließ, den Modellen-Saal mit vielen sehr zweckmäßigen Modellen von Maschinen und Instrumenten mancherlei Art, deren einige selbst seinem Erfindungsgeiste ihr Dasein verdankten, zu bereichern, in Folge dessen er sich sogar veranlaßt fand, im Jahr 1777 eine eigene Schrift „über die auf dem Modellen-Saale der Realschule befindlichen Instrumente, Maschinen und Modelle mit Angabe des Nutzens und Gebrauches derselben" herauszugeben. Der Unterricht in den gelehrten Sprachen dagegen wurde nicht mit gleich günstigem Erfolge betrieben, wiewohl man nicht verkennen darf, daß er den Werth eines gründlichen Studiums derselben zu schätzen wußte. — Eine gewisse Einseitigkeit, vielleicht durch seine gründlichen Forschungen im Gebiete der Mathematik und Physik, denen sich noch seine philosophischen Untersuchungen anschlossen, erzeugt, scheint ihm stets eigen gewesen zu sein, mindestens leuchtet sie aus manchen seiner Aeußerungen hervor. Selbst wenn er in seinem von ihm eigenhändig verfaßten Lebenslaufe, sowie in seiner Abschiedsschrift bei Niederlegung des Amtes sich dahin ausspricht, daß er das Directorat der Realschule unter sehr bedenklichen Umständen angetreten habe, indem er eine verschuldete und desolate Schule vorgefunden: so liegt darin eine gewisse Verkennung der Verdienste und Bemühungen des Stifters um dieselbe auf der einen Seite, wie eine gewisse Ueberschätzung seiner eigenen Wirksamkeit für dieselbe auf der andern, und wir müssen den Grund, warum die Frequenz der Anstalt, besonders aber die Zahl der Pensionaires, unter ihm nicht mehr in dem Maaße stieg, oder sich auch nur auf gleichem Niveau erhielt, mehr darin suchen, daß durch das Beispiel Hecker's, sowie mehrerer seiner Zeitgenossen, besonders aber durch das Streben eines Rousseau und der allgemeiner verbreiteten philanthropinischen Schule Ableiter für seine Anstalt entstanden, um so mehr, als Silberschlag, wie er in seiner Abschiedsschrift selbst sagt, „sich sorg-

fältig gehütet habe, die damals herrschende Schulschwärmerei mitzumachen, wiewohl er sich jederzeit bemüht, die Methoden des Lehrvortrags jeder Wissenschaft gemäß zu verbessern, die Vorschläge erfahrener Schulmänner zu nutzen, und durch Absonderung der zweckwidrigen Kleinigkeiten die zu Unterrichtenden geradezu dem Ziele entgegen zu führen, wenngleich es eben daher gekommen sei, daß die innere Verfassung der Realschule den Mehrsten unbekannt geblieben und von Unwissenden wohl gar belästert worden. In Absicht der Religion habe er es nie an einer der heiligen Schrift gemäßen Unterweisung fehlen lassen; denn diese sei der unbewegliche Grund der Religion, und die auf diesen Grund gebaute Religion sei wieder der Grund aller zeitlichen und ewigen Glückseligkeit des Menschen. Daher eine Schule ohne Religion, ein Unding!

Betrachtet man freilich die Sache genauer, so ist nicht zu verkennen, daß Silberschlag's Standpunkt zur Schule auf jede Weise schwieriger war, als der des Stifters, da Jedermann mit den Verbesserungen einer Anstalt, die so augenfällig sind, wie sie es durch Hecker's Thätigkeit im Vergleiche zu dem früheren Zustande der Schulen in seiner Parochie sein mußten, um Vieles leichter dem Publico imponiren kann, als wenn ein bereits Gewordenes auch nur auf dem Standpunkte, den es einnimmt, erhalten werden soll. Da sind alsdann gar viele Punkte zu beachten, wenn man nicht durch Abschaffung gewisser Herkömmlichkeiten, auf welche man Werth legte, anstoßen und das Vertrauen wankend machen will, und die in der That zum Besseren führenden Veränderungen müssen mit großer Vorsicht und können nur so selten vorgenommen werden, daß sie als wahrhafte Verbesserungen für das größere Publikum gewöhnlich meist unbemerkt bleiben oder wohl ganz verloren gehen.

Indeß dergleichen äußere Schwierigkeiten hatte Silberschlag nur wenige zu bekämpfen, da ihm theils ein nicht unbedeutender Ruf in der wissenschaftlichen Welt voran ging,

theils auch Friedrich II. bei seiner praktischen, fast nur ökonomisch-merkantilischen Richtung und Beförderung der Verstandescultur und Aufklärung ein persönliches Interesse an dem Gedeihen der ganzen Anstalt nahm, in Folge dessen er seine Gnadenversicherungen gegen die Schule und den Director fortsetzte, wovon die bei den Schulacten befindlichen, von ihm eigenhändig vollzogenen Schreiben die sichersten Beweise geben, und Silberschlag auch als Prediger sich eines vorzüglichen Beifalles erfreute, wodurch sich die Kirchen-Einnahme zum Besten der Schule ansehnlich vermehrte. Nicht weniger, als dieses Alles, begünstigte ihn sein einnehmendes Wesen, durch welches er sich gar leicht bei Jedermann empfahl, sowie seine ausgebreitete Bekanntschaft unter Hohen und Niederen und die Achtung vor seiner Person, durch welche er Vieler Herzen und Zuneigung gewann. — Aus allen diesen Gründen war es auch nicht zu verwundern, daß bald nach dem Eintritte in seine volle Wirksamkeit als Director die Schule das unter Hecker's Direction besessene Vertrauen des Publikums wieder gewann, um so mehr, da er von seinem gleichfalls gelehrten, eifrigen und biedern Bruder Georg Christoph Silberschlag kräftig unterstützt wurde, indem dieser seit dem Jahre 1771 als Inspector der Schule und zweiter Prediger bei der Dreifaltigkeitskirche wirkte, und ihm bis zum Jahre 1780, da er General-Superintendent der Altmark und Priegnitz ward, thätig zur Seite stand, nachdem der Inspector Hennicke im Jahre 1771 Pastor zu Drenzig bei Crossen geworden war.

Wie Hecker die Schule durch die Einrichtung des Lehrer- und Küster-Seminars in ihrer mittelbaren Wirkung erweiterte, so gebührte Silberschlag das Verdienst, durch seine Bemühungen der Begründer einer sogenannten Pepiniere zur ausschließlichen Betreibung geometrischer, ökonomischer und Bergwerks-Wissenschaften, welche mit der Realschule in inniger Verbindung stand, geworden zu sein, deren Zöglinge indeß

nicht nur in den genannten Disciplinen theoretisch und praktisch unterrichtet wurden, sondern auch die Erlaubniß hatten, an dem Sprachunterrichte, wie an andern Unterrichtsgegenständen, die sie für sich nöthig oder ersprießlich erachteten, nach freier Wahl der Eltern oder Angehörigen in den Classen des Pädagogiums Antheil zu nehmen. Mit Hülfe angesehener Gönner und Freunde gelang es ihm sogar, von Friedrich II. einen Fonds zur sicherern Begründung dieser Anstalt zu erhalten, wodurch es möglich gemacht wurde, den ärmeren Zöglingen derselben neben dem freien Unterrichte auch Wohnung und Heizung unentgeldlich zu ertheilen. Mancher tüchtige und brauchbare Jüngling ging aus diesem Institute hervor, welches eine ähnliche Tendenz hatte und fast in Allem dieselbe Richtung verfolgte, wie unser hiesiges Königl. Gewerbe-Institut, obgleich es nie zu dem Umfange und Glanze gelangte, den jenes bereits in Folge seiner bedeutenden Fonds vor unsern Augen in einer verhältnißmäßig nur sehr kurzen Zeit wirklich erreicht hat. Vielleicht war die Zeit, in welcher Silberschlag wirkte, für dergleichen Institute noch nicht reif, obgleich er solche schon bei seinem regen Gefühle für Landeswohl und Bürgerglück, und bei seinem praktischen Sinne für Bedürfniß erkannte, mindestens läßt sich aus der nur kurzen Dauer dieses Instituts begreifen, daß das Bedürfniß nicht allgemein gefühlt wurde. — Für uns indeß, die wir das Streben jener Zeit hier zu erwägen und zu würdigen haben, ist diese Erfahrung nicht ohne Wichtigkeit, insofern sie uns die Wahrheit documentirt, daß es einzelne heroische Geister unter den Menschen giebt, die mit ihren Ideen und Ansichten fast ein Jahrhundert über ihre Zeitgenossen hinwegeilen. Und zu solchen möchten wir in mancher Beziehung den Silberschlag rechnen, der Vieles in Schrift und Rede andeutete, was sich einige Jahrzehende nach ihm in der That verwirklichte.

Ungeachtet des bedeutenden Rufes, den die Realschule auch unter Silberschlag's Verwaltung in der Nähe und

Ferne ſich erhielt, fehlte es nicht an ſolchen, welche die Lehrer, deren Methode und anderweitige Einrichtungen der Anſtalt auf die roheſte Weiſe, ſei es aus Neid oder andern unredlichen Abſichten, zu verunglimpfen ſuchten, ſo daß Silberſchlag ſelbſt ſich für verpflichtet hielt, in einer kleinen Broſchüre vom Jahre 1783 eine „abgenöthigte Vertheidigung der Königlichen Realſchule gegen die Verunglimpfungen einiger ihrer Feinde“ drucken zu laſſen, aus welcher deutlich hervorgeht, daß nichts anderes, als eine höchſt unredliche Abſicht einen Ungenannten veranlaßt habe, die allernachtheiligſten Nachrichten über dieſelbe in's Publikum zu bringen. Mochte dieſer ſeinen beabſichtigten Zweck in dem Grade, wie er es wünſchte, erreicht haben oder nicht, ſo war es doch ſchon ſchlimm genug für die Schule, daß ein ſo hämiſch abgefaßter Aufſatz in einer damals vielgeleſenen Zeitſchrift, der Winkoppiſchen Bibliothek für Denker, im fünften Stücke abgedruckt war, weil er alle die, denen es an hinreichender Gelegenheit, die Anſtalt in ihrer eigenthümlichen Wirkſamkeit und in ihrem ſegensreichen Einfluſſe auf die ihr anvertraute Jugend genauer kennen zu lernen, fehlte, gar zu leicht in ihrer bisherigen guten Meinung von derſelben irre machen und zu dem Urtheile verleiten konnte, daß, wenn auch Manches in dem Aufſatze mit zu grellen Farben gezeichnet, doch wohl das Eine oder Andere von dem Geſagten begründet ſein möchte. Und ſchon dieſes konnte einer Anſtalt, deren Beſtehen mehr, als das manches anderen Inſtitutes der Art, von dem günſtigen Urtheile des Publikums abhängig war, ſehr weſentliche Nachtheile bringen.

Mit großer Redlichkeit, Wahrheitsliebe und Kraft ſprach daher Silberſchlag, der dieſes fühlte, in ſeiner Vertheidigungsſchrift gegen den Verleumder der Anſtalt und forderte ihn öffentlich heraus, ſeinen Namen zu nennen, wenn er es wagen könnte, ſeine Verunglimpfungen auch vor Gericht zu vertheidigen, bemühte ſich daneben aber auch, im Kurzen die

Vertheidigungen jenes Feindes der Anſtalt aus Gründen zu widerlegen. Daß ſolch' ein offenes Verfahren von Silberſchlag's Seite einen nicht ganz ungünſtigen Erfolg hatte, läßt ſich bei dem Vertrauen, deſſen er ſich im Allgemeinen beim Publikum erfreute, leicht denken.

Nachdem Silberſchlag in Folge anhaltender Geiſtesanſtrengungen und überhäufter Amtsgeſchäfte, die ſeinem ſonſt eben nicht ſchwächlichen Körper kaum die nöthige Ruhe gewährten, ſchon wiederholentlich von bedeutenden Krankheitsfällen, die ihn einigemal ſogar dem Rande des Grabes nahe gebracht hatten, heimgeſucht worden war, bat er endlich den König Friedrich II. im Jahre 1784 um Entbindung von dem Directorate der Realſchule, welche Bitte ihm auch in einem gnädigen Kabinetsſchreiben vom 5. Mai 1784, in welchem der König ihn aufforderte, ihm auf Pflicht und Gewiſſen einen Nachfolger in Vorſchlag zu bringen, von dem zuverſichtlich zu erwarten ſtehe, daß er die Anſtalt niemals ſinken laſſen, ſondern in beſtändigem Flor und Aufnahme zu erhalten ſuchen werde, gewährt wurde, damit er die ihm noch verbliebene Kraft ungetheilt ſeinen anderweitigen Amtsgeſchäften (er war ſeit 1769 Ober-Conſiſtorial- und ſeit 1770 auch Ober-Baurath) widmen könnte.

(Die Fortſetzung ſpäter.)

III.

Ueber einen
Apparat geometrischer Körper
von
E. Langenberg.

Die unbedingte Nothwendigkeit der Vorführung von Körpern beim Unterrichte in der Geometrie, so wie bei den in unsern Rechenbüchern schon enthaltenen geometrischen Aufgaben hat den angedeuteten Apparat hervorgerufen. Eine ähnliche Sammlung, worin die Anzahl der Körper so abgemessen ist und diese eine solche Größe haben, fehlt uns, und der Verfasser hofft durch die ihm Mühe gemachte Herausgabe sich den Dank vieler Lehrer und Freunde der Mathematik erworben zu haben.

Die Körper sind genau nach Zollen angefertigt, so daß sie selbst der Berechnung größtentheils unterworfen werden können, und dadurch zu dem Calcul von ähnlichen Körpern, namentlich zu deren Größe und Gestalt die Grundanschauung geben.

Der Apparat besteht außer einem hölzernen Fußmaß aus folgenden Körpern:

8 Würfel von verschiedenem Maße;
1 Parallelepipedum;
2 Prismen mit Zerlegung in Pyramiden und mit einem Futteral versehen;
1 Cylinder mit schiefem Durchschnitt;
2 gerade Kegel mit den verschiedenen Kegelschnitten; die einzelnen Stücke sind durch Stiften mit einander verbunden;
1 schiefer Kegel;

2 Pyramiden mit Durchschnitt;
1 Keil, woran die Seitenstücke weggenommen werden können;
1 Kugel mit Aequator, Meridian und Parallelkreisen;
5 regelmäßige Körper, wozu 1 Würfel geschnitten nach der Formel:

$$a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3.$$

Dieser Würfel ist mit einem Futteral versehen.

Sämmtliche Körper sind theils aus Holz, theils aus doppeltem Pappdeckel sehr fein und genau gearbeitet, mit grüner Farbe und einem Firniß überzogen — meistens 6 Zoll lang oder hoch und in einem soliden hölzernen Kistchen aufbewahrt.

Die Anzahl der Würfel und die Wiederholung einzelner Körper haben ihren Grund in der Veranschaulichung gewisser Berechnungen ꝛc. und in dem Zwecke: für die Körperzeichnung möglichst viele Compositionen zu liefern.

Unter dem Titel:

Apparat geometrischer Körper

enthaltend

24 Stück nebst 1 Fußmaß.

Für Gymnasien, höhere Bürgerschulen, Gewerbschulen, Privatinstitute und gehobene Elementarschulen und zum Selbstunterrichte.

ist derselbe in der Buchhandlung des Hrn. Albert Pfeiffer in Solingen erschienen und zu dem Preise von 4 Thlr. 25 Sgr. durch alle soliden Buchhandlungen zu beziehen.

Kronenberg im Herbste 1841.

E. Langenberg, Lehrer.

Gutachten

des Hrn. Dr. P. N. C. Egen, Direktor der Real- und Gewerbschule in Elberfeld über diesen Apparat:

„Aufgefordert von dem Hrn. Herausgeber des vorstehend näher bezeichneten Apparats, über denselben meine Meinung

zu äußern, muß ich dieselbe dahin aussprechen, daß die geometrischen Körper, in Betracht des sehr billig gestellten Preises, genau und sauber gearbeitet sind, und daß die ganze Sammlung mit Einsicht so angeordnet ist, um dem diesfallsigen Schulbedürfnisse völlig zu entsprechen."

Diesem Urtheil stimme ich nach Ansicht des Apparates bei.

A. D.

IV.

Beurtheilung von Musikalien.

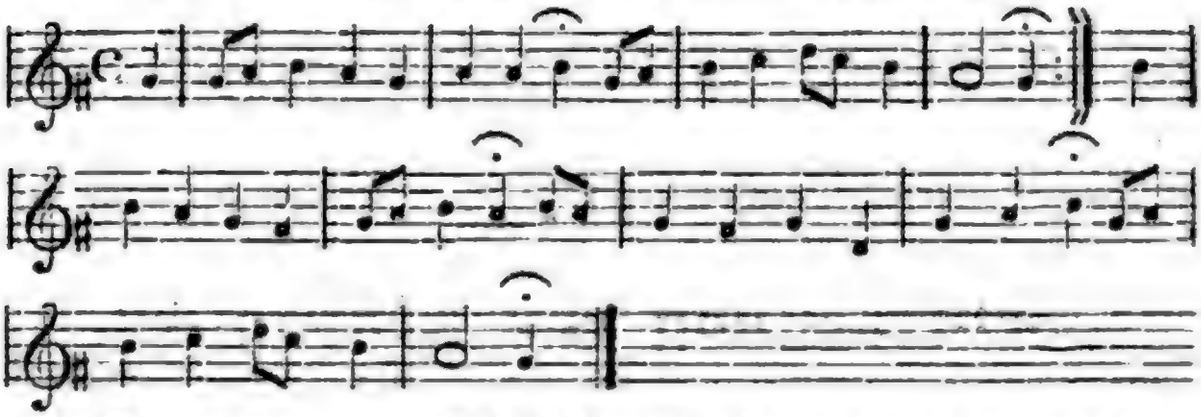
A. Choralgesang.

1. Choral-Melodien zu den Kirchengesängen, mit Rücksicht auf alle im Königreiche Sachsen eingeführten Liedersammlungen, zum Gebrauche für Bürger- und Landschulen, nach Hiller geordnet und in die leichtesten Tonarten gebracht, nebst kurzer Einleitung, sowie mehreren Amen und Responsalien von Carl Geißler, Cantor zu Zschopau. Dritte Auflage. Zum Besten der Pensions-Casse für Schullehrer-Wittwen und Waisen im Königreiche Sachsen herausgegeben. Leipzig, bei Eduard Eisenach.

Diese Sammlung enthält 126 Choräle, deutlich auf gutes Papier gedruckt. Voran geht eine Einleitung, das Allbekannte über Notennamen, Takteintheilung, Tonarten u. s. w. enthaltend. Dieselbe füllt drei Seiten und vertheuert unnützer Weise das Büchlein, da der Lehrer jene Vorkenntnisse mündlich mittheilen kann und muß. Die angehängten Amen und Respon-

sorien sind recht brauchbar. Was die Choräle betrifft, so ist es unbegreiflich, wie der Herausgeber, dessen Name in der musikalischen Welt einen guten Klang hat, auf den Einfall gekommen ist, eine Unzahl von Zwischennoten einzuflechten, wodurch manche Choräle ganz entstellt werden. Hier ist ein Beispiel:

Nr. 81. Nun freut euch, lieben Christen ꝛc. ꝛc.



Das ist ja ganz kläglich! Wo bleibt denn die Würde des Chorals, wenn alle Terzenfortschreitungen in Secunden verschleift werden?

Der Preis des Büchleins ist ⅛ Thlr., etwas hoch für zwei Bogen, jedoch ganz angemessen, wenn dadurch der auf dem Titel bezeichnete, sehr wichtige Wohlthätigkeitszweck, der den Herausgeber in hohem Grade ehrt, gefördert wird.

---

2. Hülfsbüchlein zum Choralgesang; mit besonderer Rücksicht auf das „Evangelische Gesangbuch nach den Beschlüssen der Synoden von Jülich, Cleve, Berg und von der Grafschaft Mark". Ein Beitrag zur Förderung des Choralgesanges zunächst in Kirchen und Schulen. Von Wilh. Dyckerhoff. Für Prediger, Lehrer, Organisten, Vorsänger und Choralgesangvereine. Emmerich bei Romen.

Die Einleitung füllt 13 Seiten. Dann folgt in vier Abtheilungen Nachstehendes: 1. Melodien-Register, nebst Hin-

weisung auf sämmtliche, nach derselben Melodie — möglicher Weise — zu singenden Lieder des betreffenden Gesangbuches. So steht z. B. bei „Allein Gott in der Höh' sei Ehr'" die Hauptnummer 1 und dann folgen noch 47 Nummern, alle übrigen Lieder des Gesangbuches bezeichnend, welche mit der genannten Melodie gleiches Metrum haben. Dieses Register nimmt 12 Seiten ein. II. Verzeichniß der der Verwechselung fähigen Melodien. III. Zusammenstellung derjenigen Melodien, welche mit einander verwechselt werden können. — Will ich z. B. in Betreff der Melodie: „Erhalt' uns, Herr, bei deinem Wort" Bescheid wissen, so suche ich sie zunächst unter Nro. II. Daß ich sie dort finde, zeigt ihre Verwechselungsfähigkeit an. Ich lese nun die beistehende römische XXVI und suche dieselbe Zahl unter Nro. III. Dort erfahre ich, daß die genannte Melodie mit acht anderen („Christe, der du bist Tag und Licht" — „Erstanden ist der heil'ge Christ" u. s. w.) verwechselt werden kann. Hier stehen nun auch die Nummern, welche diese Melodien in Rinck's Choralbuche haben nebst Angabe ihres Charakters (feierlich, flehend, getrost u. s. w.). Abtheilung II. und III. stehen auf 9 Seiten. Nun folgt anhangsweise noch Abtheilung IV., 2 Seiten füllend. „Verzeichniß der gangbarsten Melodien, nebst Bezeichnung ihrer Charaktere nach Natorp." Es sind der Melodien 60 verzeichnet, womit freilich eine sehr willkürliche Grenzlinie gezogen ist. Die Melodien: „Vater unser im Himmelreich" — „Alles ist an Gottes Segen" — „Erschienen ist der herrliche Tag" — „Wenn mich die Sünden kränken" — gehören doch gewiß zu den gangbarsten, und dennoch fehlen sie hier.

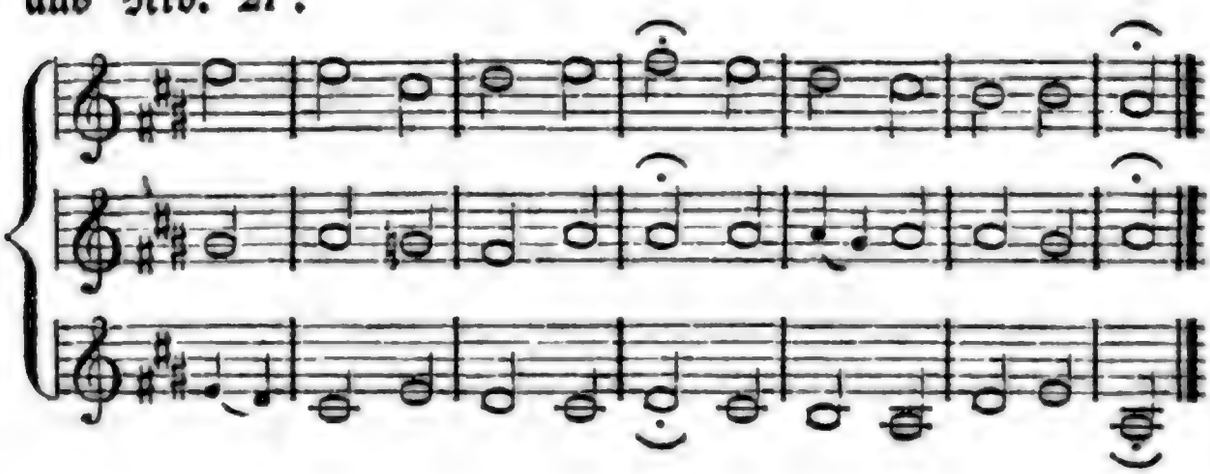
Es hat jedoch die ganze Arbeit des Verfassers, abgesehen von dem Werthe oder Unwerthe der vierten Abtheilung, so viel Gutes und Nützliches, daß ich sie Jedem, dem es um genaue Kenntniß des Choralwesens zu thun ist, empfehlen kann. Sehr belehrend ist namentlich auch die mit Liebe und Begeisterung geschriebene Einleitung, die Manchen über Man-

ches die Augen öffnen und, recht beherzigt, gewiß recht viel zur Verbesserung des Kirchengesanges beitragen wird.

---

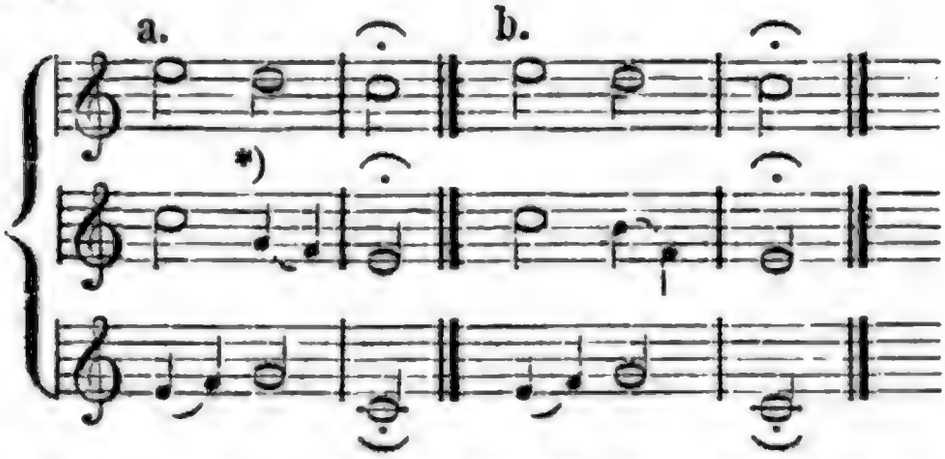
3. Christliches Schulgesangbuch, enth. 38 3stimmige Choräle mit Liederversen. Bearbeitet von J. P. Schmachtenberg, Lehrer in Elberfeld. 1. Heft.

Die hier gegebenen Melodien sind zum Theil allgemein gangbar, zum Theil gehören sie den weniger bekannten an, wie z. B.: „Großer Gott, du liebst Erbarmen", „O Gott, der du ein Heerfürst bist" u. a.; doch ist die Zahl der letzteren die bei Weitem kleinere. Jeder Melodie sind einige Textstrophen beigegeben, zuweilen ein ganzes Lied, einigemale sogar zwei Lieder. Diese Texte beziehen sich zumeist auf die Erlösung unsers Geschlechtes durch Christum, daher der Name: „christliches Schulgesangbuch". Die musikalische Bearbeitung der Choräle ist für drei Kinderstimmen berechnet, daher auch für drei Männerstimmen passend, wie denn ebenfalls bloß die oberen beiden Stimmen von Kindern gesungen werden können, während der Lehrer die untere als Baß hinzufügt. Mehrere Nummern — es sind ihrer 19 — können auch ohne Unterstimme, bloß zweistimmig ausgeführt werden. Die Musik selbst verräth im Allgemeinen eine gewandte Feder, die freilich bei den Chorälen, welche sowohl zwei- als dreistimmig brauchbar sein sollen, nicht alle Schwierigkeiten zu überwinden im Stande gewesen ist. Man entkleide z. B. folgende Zeilen aus Nro. 27:



der dritten Stimme, so bleibt ein sehr mageres Bicinium übrig; es hat eben Alles seine Grenze. —

Dem tonkundigen Leser lege ich noch die Frage vor, ob nicht statt des von dem Herausgeber gebrauchten Schlusses unter a, der bei Schicht u. A. vorkommende unter b zu wählen sei.



Die leere Quinte bei * ist für den dreistimmigen Satz doch eben gar zu leer.

Die dritte Stimme hat der Herausgeber in den meisten Fällen nicht unter das kleine a geführt, wofür ihm die armen Contra-Altisten gewiß dankbar sein werden.

---

4. Evangelisches Gesangbuch für Schulen. Herausgegeben von E. Langenberg und J. Hufschmidt. Elberfeld, Büschler'sche Verlagsbuchhdl.

„In seiner Einrichtung ist dieses Gesangbuch neu zu nennen, da, so viel uns bekannt, kein ähnliches existirt, welches, mit Noten verbunden, das Schulleben so ausführlich berücksichtigt." So äußern sich die Herausgeber in der Vorrede, und sie haben Recht. Die Zahl der Lieder beträgt 270 und jedem derselben ist die Melodie vorgedruckt, so daß also manche Melodien, wie z. B.: „Wer nur den lieben Gott läßt walten" sehr oft zu finden sind. Die Lieder sind abgetheilt in Schullieder, Festlieder, Lieder in Bezug auf den christlichen Glauben und endlich Lieder zum christli-

chen Leben. Unter den „allgemeinen" Schulliedern ist viel gereimte Prosa, z. B.:

„Immer will ich folgsam sein,
Folgsamkeit ist meine Zierde"
u. s. w.

„Gesättigt gehen wir jetzt hin
Zur Arbeit, die uns winkt,
Und finden unser Glück darin,
Wenn sie uns wohl gelingt."

„So nützlich als ich kann zu sein,
Und mich der Tugend ganz zu weih'n,
Dies sei mein Hauptgeschäfte."
u. s. w

Dagegen enthalten die übrigen Abschnitte des Bewährten und Gediegenen nicht wenig, da hier weit mehr Stoff zur Auswahl vorhanden war, als bei den eigentlichen Schulliedern. Im Ganzen finde ich daher das Buch seinem Zwecke entsprechend und der Beachtung solcher Schulen, welche die Anschaffung bewirken, würdig. Das Exemplar kostet 10 Sgr., wenig genug für 14½ Bogen Text und Noten.

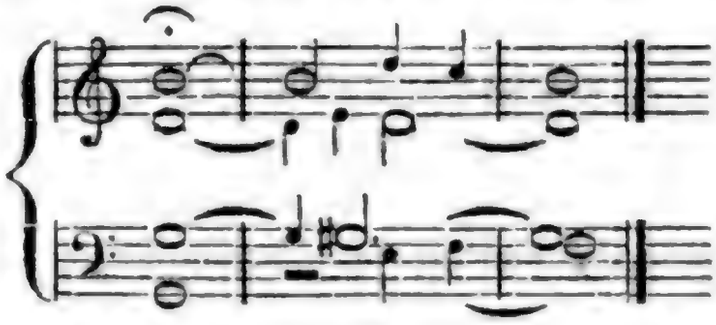
B. Orgelsachen.

1. Kurze Anleitung zum Selbsterfinden des guten kirchlichen Zwischenspiels, durch **350** mit besonderer Rücksicht auf Apel's Choralbuch gesetzte zwei-, drei- und vierstimmige Zwischenspiele erläutert und für angehende Organisten bestimmt von Jacob Piening, Cantor und Organist in Meldorf. Eigenthum des Autors. Altona, bei Karl Aue, **1836.**

Nachdem in der Einleitung die Nothwendigkeit der Choralzwischenspiele nachgewiesen ist, so wird in §. 1 — 3 des

theoretiſchen Theils von dem Zwecke, den Eigenſchaften und der Eintheilung derſelben geſprochen. Ich theile mit dem Verf. die Meinung von dem Nutzen und der Nothwendigkeit der Zwiſchenſpiele, denn der Mißbrauch hebt den Gebrauch auch hier nicht auf. Vater Rink ſagt in ſeiner „theoretiſch praktiſchen Anleitung zum Orgelſpielen", daß regelmäßig gebildete und würdevoll vorgetragene Zwiſchenſpiele „den Charakter des Liedes nicht verſcheuchen, auch das auf Gott gerichtete Gemüth nicht zerſtreuen und überhaupt nicht nur nicht ſtörend, ſondern erhebend und Andacht befördernd wirken werden." Zu den guten Eigenſchaften des Zwiſchenſpieles rechnet der Verf. auch die, daß es drei- oder vierſtimmig ſei; zweiſtimmige Zwiſchenſpiele hält er für weniger gut, einſtimmige ſcheinen ihm ganz unangemeſſen. Es giebt ſehr verſchiedene Meinungen in dieſer Hinſicht. Wendt in Neuwied iſt auch ein Gegner der ein- und zweiſtimmigen Zwiſchenſpiele; dagegen ſteigen Gebhardi, Schütze, Fr. Schneider und Rink in ihren Orgelſchulen von der Einſtimmigkeit zu der Vierſtimmigkeit auf; Fiſcher, der heimgegangene große Meiſter des Orgelſpiels, hat in ſeinem Choralbuche jede Gattung der Zwiſchenſpiele angewandt, und ſogar die einſtimmige recht oft; Dr. Rebs ſagt in ſeiner Recenſion des Choralbuches von Hentſchel, Allgem. muſikaliſche Zeitung von 1840, Nr. 3: „Aber auch die Art des Zwiſchenſpiels mit einfacher melodiſcher Führung der Oberſtimme zum Cantus firmus auf- oder abwärts ſcheint uns für den Choral nicht unangemeſſen ꝛc." — Meiner Anſicht nach kann jede Form zu rechter Zeit und an rechtem Orte angewendet werden: die Kunſt iſt frei und die äußerlichen Regeln machen's nicht. Gewiß wird er z. B. bei Chorälen, die den Charakter tiefer Trauer haben, ſowie bei Beichtgeſängen, wo die ſchuldbewußte Seele ſich in den Staub vor ihrem Richter beugt, nicht ſelten gerade das Beſte ſein, einſtimmig, durch zwei oder drei Töne von Zeile zu Zeile überzuleiten, und wiederum kann bei hochfreudigen Gelegenhei-

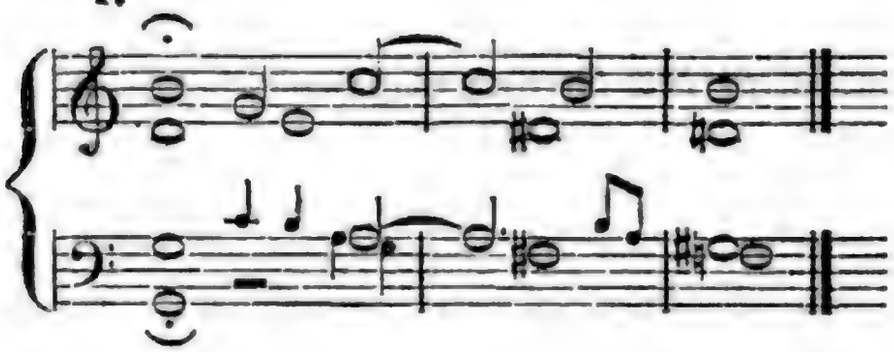
ten der Ausdruck des Jubels durch große, glänzende, ebenfalls nur einstimmige Figuren oft am sichersten bewirkt werden. Man wende das auf die zweistimmigen Zwischenspiele an; der Raum verbietet mir ein weiteres Eingehen auf die Sache. Unser Verf. giebt nun in §. 4 — 9 eine Anleitung zur Bildung von drei- und vierstimmigen Zwischenspielen und zwar mit Rücksicht a) auf die Harmonie des Schluß- und des Anfangs-Accordes, b) auf die Melodietöne dieser Accorde, c) auf den Inhalt des Liedes. Hier wird viel Zweckdienliches und Beachtenswerthes gesagt, nur ist zu bemerken, daß jene Geübtheit in melodischen und harmonischen Bildungen vorausgesetzt wird, welche sich nur durch gründliches Studium der Musik überhaupt erlernen läßt. Wem also das musikalische Material fehlt, der kann die erwähnten Paragraphen tausendmal durchlesen und er wird um kein Haar weiter sein in der Kunst der Zwischenspiele. Nicht wie man überhaupt Zwischenspiele machen könne, lehrt der Verf., sondern nur, wie man sie recht zu machen habe. Unter §. 10 — 12 wird noch Einiges über den Vortrag und die Modulation der Zwischenspiele gesagt, womit denn der theoretische Theil schließt. Der praktische Theil enthält 350 Beispiele, nach den Tonarten geordnet, größtentheils vierstimmig, alle mit einfachen Rythmen, die meisten mit ansprechenden, leicht eingänglichen Melodien und naturgemäßer, gewandter Harmonisirung. Tadeln möchte ich in letzterer Hinsicht nur Nro. 60, wo von G dur aus in den Dominant-Nonenaccord von A moll so eingeleitet wird:



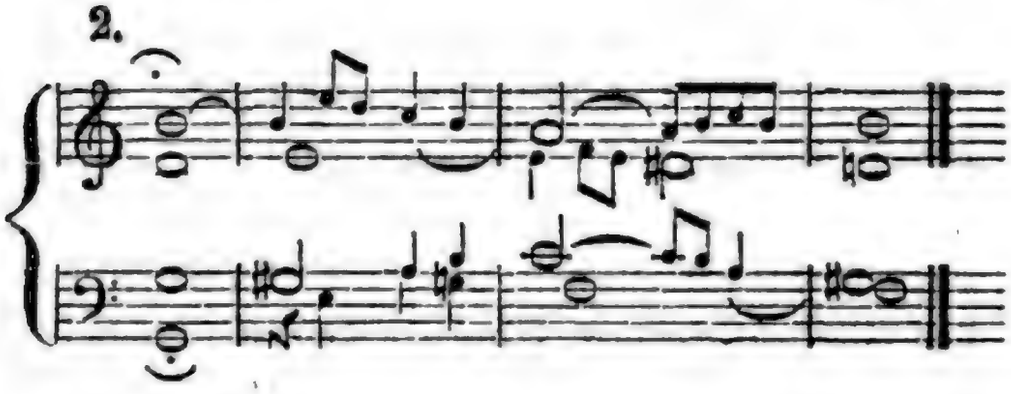
Die Wirkung ist unangenehm. Es wird zwar überhaupt sehr selten vorkommen, daß in einen Nonenaccord mit im

Baſſe liegender Note hinzuleiten iſt; ſollte es nun aber einmal geſchehen, ſo würde ich etwa dieſe 3 Weiſen vorſchlagen:

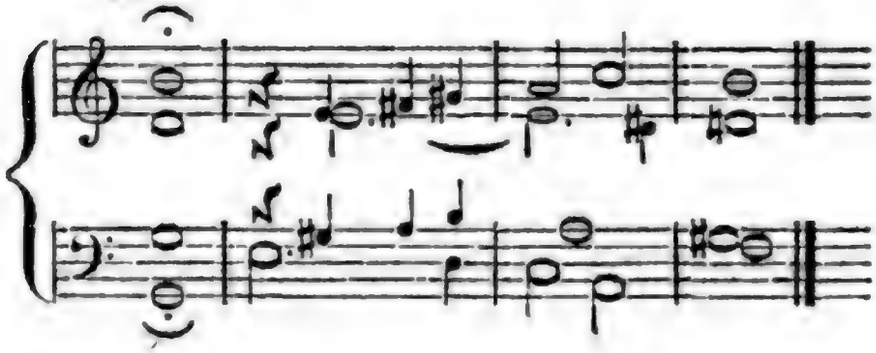
1.



2.



3.



Doch ich eile zum Schluſſe. Da muß ich denn mein Befremden darüber ausſprechen, daß der Verf. in ſeinen 350 Zwiſchenſpielen kaum eine Andeutung von Imitationen gegeben hat, was doch ſo leicht geweſen wäre, da die Dauer der Zwiſchenſpiele in der Regel acht volle Viertel beträgt, und was auch in ſo einfacher Weiſe hätte geſchehen können, daß es den Anfängern, bei denen doch der Verf. eine Kenntniß der Harmonie und der Stimmenführung überhaupt vorausſetzt, verſtändlich geweſen wäre. Von einer „Anleitung“ zum Erfinden der Zwiſchenſpiele verlangt man, daß ſie ihren Gegenſtand nach allen Seiten verfolge; es hätte alſo jeden

Falls gezeigt werden ſollen, wie man es anfange, um aus einem einfachen Motive vielgeſtaltige Zwiſchenſpiele herauszuarbeiten. Muſterbeiſpiele wären bei Fiſcher, Schütze, Werner u. A. leicht zu finden geweſen.

Was indeß dem Werkchen auch abgehe, — in jedem Falle können die gegebenen Zwiſchenſpiele dem Anfänger, der ſie fleißig durchübt, erheblichen Nutzen gewähren.

---

2. Praktiſche Anleitung zu Choral-Zwiſchenſpielen, enthaltend: **420** mit Berückſichtigung aller vorkommenden Fälle geordnete und zu jedem Choralbuche brauchbare Zwiſchenſpiele nebſt vorangehenden Erläuterungen über die Beſchaffenheit und den Gebrauch des Choral-Zwiſchenſpiels. Von G. Döring, Geſanglehrer am Gymnaſio und Cantor der evangeliſchen Hauptkirche zu Elbing. Preis ⅔ Thlr. Berlin bei E. Kortmann.

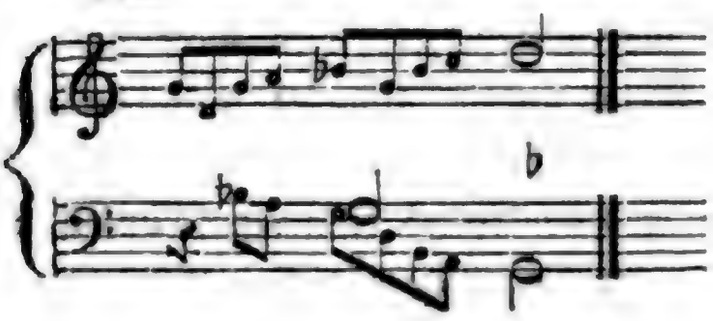
Im Vorworte rechtfertigt der Verf. die Herausgabe des Werkchens. Er ſagt zuvörderſt, daß Anleitung und Material zu den Zwiſchenſpielen Bedürfniß ſei, und hierin wird ihm Jeder, der ſich mit der Unterweiſung im Orgelſpiel abgegeben hat, gewiß beiſtimmen. Nicht ſo ganz im Folgenden. Da wird nämlich behauptet, daß durch den Gebrauch eines mit Zwiſchenſpielen verſehenen Choralbuches nur wenig für den eigentlichen Zweck des Zwiſchenſpiels zu erreichen ſei. Es müſſe ja das angemeſſene Zwiſchenſpiel für eine und dieſelbe Choralzeile oft in vielfacher Verſchiedenheit behandelt werden; es müſſe bald kürzer, bald länger, bald ernſt, bald lebhaft im Ausdrucke ſein, je nachdem ſolches der Inhalt der verſchiedenen zu einem Liede gehörenden Strophen, oder auch der Inhalt der zu einer Melodie gehörenden Lieder erfordere. „Wie ſoll nun aber", ſo fährt der Verf. fort, „für alle dieſe Fälle

das einzelne im Buche befindliche Zwischenspiel ausreichen?“ Dies alles ist nun zwar ebenfalls keinem Zweifel unterworfen, aber wenn daraus gefolgert wird, daß eine Anleitung wie die vorliegende bessere Dienste leisten werde, so widerspreche ich. Was enthält die Anleitung? 420 Zwischenspiele für alle möglichen Fälle der Accordlagen und der Modulation, und diese 420 Nummern können durch Transposition allerdings bis in die Tausende vervielfacht werden. Das ist für das technische Studium von großer Wichtigkeit; aber wie steht es um den geistigen Inhalt, um den Ausdruck? Muß nicht Herr Döring zugeben, daß er dafür nichts habe thun können, eben weil er bei allgemeiner Feststellung der Einleitungsformen keine besonderen Fälle, d. h. keine einzelnen Choräle, im Auge haben konnte? Er läßt also den Lernenden hinsichts der auszudrückenden Empfindung, worauf es doch am Ende vorzugsweise ankommt, leer ausgehen. Seinem Beispiele ist größtentheils eine gewisse Nüchternheit eigen, die nicht ausbleiben konnte, weil das befolgte System die Beachtung der Empfindung ausschließt. — — Wie ganz anders ist es beim Durchüben eines guten, mit Zwischenspielen versehenen Choralbuches, z. B. des Rink'schen! Technik? — Die muß sich wohl finden, wenn der Lernende nicht blind und taub ist, zumal da auch hier das Transponiren bequem geübt werden kann. Geist, Gefühl, Lebenshauch? — Man weiß, wie Vater Rink in seinen Zwischenspielen vom Herzen zum Herzen spricht: kann das ohne Einfluß auf die innere Musikbildung des Lernenden bleiben? — Nun laßt immerhin den Fall eintreten, daß in einem Choral, dessen Zwischenspiele Freude athmen, Zeilen und Strophen vorkommen, welche demüthige Ergebung ausdrücken: wird nicht der Schüler, welcher bei einer Reihe anderer Choräle mehr denn hundert, demüthiger Ergebung volle Zwischenspiele angeschaut und geübt hat, aus dem Schatze seines Inneren schöpfen und das Angemessene und Zweckdienliche selbst erfinden können? soll

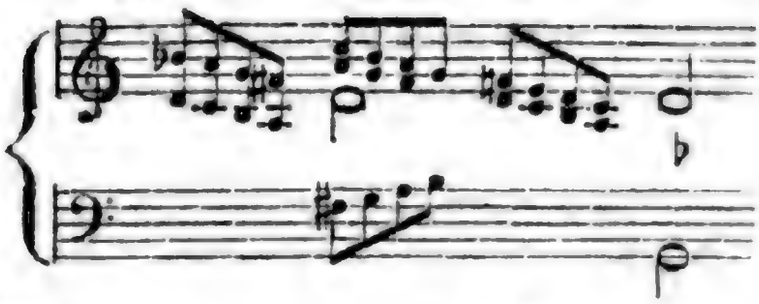
und muß es aber nicht eben dahin kommen? ja sagt nicht Herr Döring selbst, daß solches Ehren- und Gewissensache für jeden Orgelspieler bleibe? ist also nicht klar, daß nur durch Zwischenspiele, die zu bestimmten Chorälen gesetzt sind, und nicht durch einen Cyklus indifferenter, ganz äußerlich gebildeter Formen das höchste Ziel erreicht werden kann? — Herr Döring sehe übrigens einmal in der Schütze'schen Orgelschule nach, da wird er ebenfalls finden, wie man den Lernenden zu führen habe, damit er das Technische und das Innerliche, die Hülle und den Geist erfasse.

Damit soll das Verdienstliche der vorliegenden Arbeit nicht in den Schatten gestellt sein. Immerhin mag der Anfänger die Lehre vom Zwischenspiele auch in streng systematischer Folge durchmachen: es wird von großem Nutzen für ihn sein, das ganze Gebiet des Möglichen zu überblicken, seine bisherigen Anschauungen zu ordnen, ein Fachwerk für das Sammeln neuer Anschauungen zu gewinnen und dabei sogleich eine Fülle der letzteren mit aufzunehmen. Ja es giebt am Ende gar keine vollständige musikalische Bildung, ohne daß der ganze Inhalt des Erlernten auch im Bewußtsein lebendig geworden und geordnet ist. So möge denn das Studium dieser Anleitung neben dem eines guten, mit Zwischenspielen versehenen Choralbuches angehenden Orgelspielen empfohlen sein. Manches Zwischenspiel wünschte ich freilich anders, es ist hier und da etwas recht Hartes und Ungefügiges mit untergelaufen, wie z. B. in folgenden Nummern:

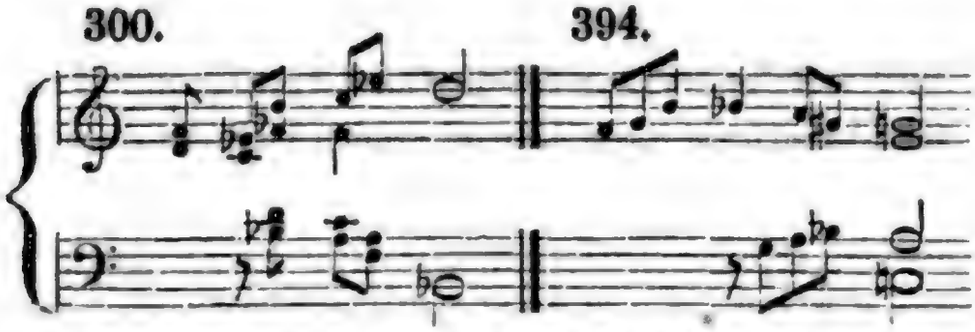
173.



180.



300. 394.



Nr. 173, 180 und 300 sind schlecht in Hinsicht der Führung und Verbindung der Stimmen; bei Nr. 394 wird keine Gemeinde den Ton g in der Melodie nach dem Zwischenspiele erwarten. Noch muß eine gewisse Einförmigkeit in der rhythmischen und melodischen Gestaltung vieler Zwischenspiele gerügt werden: sie besteht darin, daß eine Stimme mit einem Achtel im Auftakte anfängt und alsdann in Secunden steigt oder fällt, worauf eine andere Stimme solches nachahmt. Andere Motive mit Imitationen sind weit seltener.

Gewiß ist der Verf. zu sehr Mann vom Fach, als daß er diese Ausstellungen bei einer etwaigen zweiten Auflage des Werkchens unbeachtet lassen sollte.

---

3. 125 Zwischenspiele zu **19** Chorälen für die Orgel, von J. P. Schmachtenberg, Organist in Unterbarmen. Zweite Sammlung. Gladbach bei Schmachtenberg und Steinberg. **12½** Sgr.

Es ist viel Geld, 12½ Sgr. für kaum 1½ Bogen weitgedruckte Noten! Für diesen Preis hätten wohl die Choräle vollständig mit abgedruckt werden können, während jetzt nur die Anfangs- und Schlußaccorde der Choralzeilen gegeben

sind, was bei der großen Verschiedenheit der Choralbücher die Brauchbarkeit der Zwischenspiele beeinträchtigt, zumal da das Choralbuch, nach welchem die letzteren eingerichtet sind, gar nicht benannt ist. Die Zwischenspiele selbst setzen mich in einige Verlegenheit. Sie haben viel Gutes und sind doch nicht gut. Zwar bleibt 1) kein Zweifel, daß sie aus der Feder eines Mannes flossen, dem anziehende Gedanken zu Gebote stehen, auch hat 2) jedes einzelne einen ernsten und würdigen kirchlichen Charakter, desgleichen zeugen 3) Harmonie und Stimmenführung von tadellos umsichtiger und gewandter Beherrschung des Stoffes; aber — sie sind 1) zu lang, — 12 Achtel in der Regel, die Ausnahmen scheinen nur durch den Raum geboten —, sie sind 2) dem speciellen Charakter der Choräle zu wenig angemessen, — interessante Züge bei jedem einzelnen, aber bei allen das gleiche Gesicht, markirt durch 12 ruhelos fortlaufende Achtel, sei nun der Choral: „Vom Himmel hoch da komm' ich her" oder: „Aus tiefer Noth schrei ich zu dir" — sie sind 3) zu wenig thematisch bearbeitet, was doch bei dieser Länge erwartet und gefordert werden kann. Der Anfänger möge daher diese Zwischenspiele zwar zur Bereicherung seines Gedankenvorrathes fleißig durchüben, sie aber nicht in jeder Hinsicht als Musterbeispiele betrachten.

---

4. Theoretisch-praktische Orgelschule in Uebungen nebst Anweisung, von Ludwig Ernst Gebhardi, Königl. Musik-Director, Organist ꝛc. ꝛc. Erfurt, beim Verfasser; Leipzig, bei Hartknoch. Preis 2 Thaler.

Die Einleitung verbreitet sich über die Geschichte, Struktur, Registrirung und Erhaltung der Orgel, sowie über das Orgelspiel selbst. Daß hier nur Richtiges und Bewährtes gegeben sei, wird man von Gebhardi mit Recht voraussetzen. Es folgt nun der praktische Theil,

welcher Folgendes enthält: I. 20 zweistimmige, II. 20 dreistimmige Sätze für das Manual, mit genau vorgezeichnetem Fingersatze. III. Bemerkungen über die Behandlung des Pedals. IV. Uebungen für das Pedal. V. 49 vierstimmige Sätze für Manual und Pedal. VI. vierstimmige Choräle mit Vor- und Zwischenspielen. VII. Fortsetzung der Pedalübungen. VIII. 14 große Orgelstücke verschiedener Gattung, Präludien, ausgeführte Choräle, Fantasien und Fugen. Die Rechtfertigung dieses Stufenganges, der ich beistimme, giebt der Herausgeber im Vorworte. Der Stufengang ist darum so gemacht, „theils damit Anfänger die Sätze spielen können, wie sie auf einander folgen; theils damit man auch Etwas habe, woran man sich halten könne, um mit der Zeit auch selbst bei nicht ausgezeichneten Anlagen — die Stufe zu erreichen, auf welcher wenigstens Derjenige sich befinden muß, welcher Vorspiele ꝛc. ꝛc. unvorbereitet geben soll. Will man aber diese, d. h. eine kurze freie Fantasie geben, so muß man zuerst harmonische Verbindungen aufstellen können. Hierzu muß man sich jedoch theils schon die Gesetze der Harmonie zu eigen gemacht, theils muß man schon eine Anzahl von Beispielen zur Hand gehabt haben, die man so lange einübt, bis sie ganz dem Gedächtnisse eingeprägt sind, und leicht auswendig vorgetragen werden können. Dann wird es auch nicht schwer halten, die Stimmen nach und nach figuriren zu lernen, und so weit zu kommen, daß man selbst leichte figurirte Vorspiele ꝛc. ꝛc. unvorbereitet vortragen könne.“ Es bilden nun die zwei- und dreistimmigen Sätze nebst den abgesonderten Pedalübungen die nothwendige erste, technische Grundlage des Studiums. Die vierstimmigen Sätze, welche dann folgen, enthalten eine Reihe harmonischer Grundgestalten in ihren einfachsten Zusammenstellungen, als Anschauungsstoff zur Erlernung der Art und Weise, wie Accorde verbunden werden. Eine praktische musikalische Satzlehre. Daß diese kleinen Tongebilde dem Gedächtnisse eingeprägt werden, ist schon darum hoch nothwen-

dig, weil viele Lernende gar nicht über die erste Stufe freier Production, das Erfinden harmonischer Vorspiele, hinauskommen. Uebrigens ist in den vorliegenden Mustersätzen keineswegs jede Spur von Figurirung pedantisch ängstlich vermieden: was hier und da ungesucht herantritt, wurde nicht zurückgewiesen, in einigen Nummern sogar finden sich schon Andeutungen zur Durchführung einfacher Motive. Wie sich alsdann in den Choralvorspielen von Stufe zu Stufe eine weitere und freiere Entfaltung aller Elemente kund giebt, solches kann nur mit voller Zustimmung bemerkt werden. Das Choralmäßige tritt zurück, die Figurirung bildet sich allmälig aus, das Thematische gewinnt Raum. Die Choräle sind vierstimmig ausgesetzt und mit Zwischenspielen versehen, welche vom Einstimmigen zum Zwei- und Dreistimmigen aufsteigen und damit zugleich zu thematischer Gestaltung fortschreiten. In den 14 größeren Orgelstücken, welche nach der zweiten Reihe der Pedalübungen folgen, hört sodann alle Beschränkung auf und es gelten keine anderen als die rein objectiven Rücksichten. Hier giebt es denn kunstvoll durchgeführte Choralvorspiele, prachtvolle Fugen, feurige Fantasien, alles meisterlich ersonnen und vollendet. Zur freien Nachbildung dieser Compositionen wird zwar nur selten ein Lernender gelangen, allein darauf kommt es auch nicht ausschließlich an. Immer wird der Schüler schon viel gewonnen haben, wenn er diese Fugen, Fantasien ꝛc. ꝛc. streng eingeübt und wiederholentlich angeschaut hat, namentlich wird solches auf seine eigenen, wenn auch einem weit untergeordneten Grade angehörenden Erzeugnisse keineswegs ohne vortheilhaften Einfluß bleiben. — So ist denn die vorliegende Orgelschule nach einem einfachen und im Wesen der Kunst begründeten Plane eingerichtet und die Erfahrung hat bereits gelehrt, daß die Lernenden nicht nur mit Lust und Liebe diesem Führer folgen, sondern dadurch auch zu etwas Rechtem gelangen. So hat denn der Name Gebhardi seinen alten guten Klang von Neuem bewährt.

Dieſes Orgelwerk iſt ein abermaliger würdiger Repräſentant der ſoliden Erfurter Schule, der wir ſchon ſo viel Gutes verdanken. Soll ich eine Parallele zwiſchen Fiſcher und Gebhardi ziehen, ſo meine ich, daß bei dem Letzteren ſich zwar nicht ganz die klaſſiſche Strenge Fiſcher's, dagegen aber oft eine größere Anmuth und Volksfaßlichkeit findet, weßhalb es immer gut ſein wird, durch die vorliegende Orgelſchule zu dem berühmten Choralbuche des verewigten Concertmeiſters überzuleiten.

Der Preis des Werkes iſt 2 Rthlr.; wer es jedoch direct vom Herausgeber bezieht, erhält es mit bedeutendem Rabatt.

---

5. Practiſche Orgelſchule. Enthaltend: Uebungen für Manual, Pedal, Choräle mit Zwiſchenſpielen, Präludien, Poſtludien, figurirte Choräle und Choralvorſpiele, Fugen und canoniſche Tonſtücke von verſchiedenen Meiſtern. Nach pädagogiſchen Grundſätzen geordnet und in dem Handbuche zur praktiſchen Orgelſchule mit unterrichtlichen Bemerkungen, Zergliederungen und Erläuterungen begleitet. Für ſich bildende Orgelſpieler, insbeſondere für den Orgelunterricht in Seminarien und Präparanden-Schulen. Herausgegeben von Fr. Wilhelm Schütze, Lehrer am Freiherrlich von Fletſcher'ſchen Schullehrer-Seminar zu Dresden, correſpondirendem Mitgliede des deutſchen National-Vereins für Muſik und ihre Wiſſenſchaft. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Aufl. Dresden, bei Arnold. Preis nebſt Handbuch 2½ Rthlr., in Parthien mit bedeutendem Rabatt.

Hierzu:

Handbuch zu der practiſchen Orgelſchule von Friedr. Wilh. Schütze u. ſ. w.

.... „Was zunächſt das Materielle einer Orgelſchule anlangt, ſo muß ſie als Schule neben methodiſch geordneten Elementarübungen zur Beſiegung techniſcher Schwierigkeiten im Manuale und Pedale einen Schatz claſſiſcher Compoſitionen enthalten; denn nur an ſolchen Tonſtücken, die in artiſtiſcher und äſthetiſcher Hinſicht ausgezeichnet ſind, kann ſich der Kunſtjünger zur Vollkommenheit heranbilden. Wichtige Grundſätze forderten es, unſerer Orgelſchule Tonſtücke von verſchiedenen Meiſtern einzuverleiben..... Wir haben uns aber beſonders an ſolche Tonſetzer gehalten, die der Bach'ſchen Schule angehören. Die Orgelſchule enthält im erſten Theile außer dem, was vom Herausgeber iſt, kleine Präludien von Rink, Fiſcher, Häßler; größere Präludien von Rink, Gebhardi, Fiſcher; Nachſpiele von Kittel und Fiſcher; — im zweiten Theile: figurirte Choräle und Choralvorſpiele von Rink, Oley, Becker, Kindſcher, Fiſcher, Seb. Bach u. A.; Fughetten von Rembt; einfache Fugen von Seb. Bach; Doppelfugen von Kellner und Seb. Bach; canoniſche Tonſtücke von Fiſcher und Seb. Bach. Hieraus erhellt, daß wir uns bei der Anordnung des Stoffes von der künſtleriſchen Beſchaffenheit der Tonſtücke haben leiten laſſen..... Der Unterricht verlangt nun freilich vor allen Dingen eine ſolche Anordnung, nach der die techniſchen Schwierigkeiten progreſſiv wachſen. Dieſer Forderung haben wir denn auch im erſten Theile, wo Erreichung techniſcher Fertigkeit ein Hauptſtrebeziel mit iſt, möglichſt Genüge geleiſtet." — Dies aus dem Vorworte des Handbuches zur allgemeinen Bezeichnung des Stoffes der Orgelſchule und der Anordnung deſſelben. Als „eigenthümliche Tendenz" des Werkes wird angegeben, daß es „neben der äußeren (techniſchen) die innere Muſikbildung auf eine den Geſetzen der organiſchen Entwickelung des geiſtigen Lebens gemäße Weiſe ſtufenweiſe verfolgt." Auf welche Weiſe nun dieſe Tendenz im Einzelnen ausgeprägt iſt, das ſoll im Nach-

ſtehenden ſo kurz als möglich angegeben werden. Bemerkt ſei vorher noch, daß die „Orgelſchule" die Noten (102 Seiten in gr. Notenformat, 7 Syſteme auf jeder Seite), das Handbuch (162 Seiten in gr. 8.) den Text, beſtehend in Belehrungen über alle vorkommenden Gegenſtände und in einer großen Anzahl unterrichtlicher Bemerkungen und Winke, enthält. Vorſchule. I. Die Orgel und ihre Theile. II. Das Regiſtriren. III. Tonzeichen und Pauſen. IV. Rythmiſche Uebungen. (In Nägeli'ſcher Weiſe, auf die Sylbe „la".) V. Tempowörter. Hauptſchule. Erſter Theil. I. — III. Zwei-, drei- und vierſtimmige, rein techniſche Uebungen, um Anſchlag und Fingerſatz zu ordnen (7 Seiten). IV. 16 vierſtimmig ausgeſetzte Choräle mit einer großen Anzahl ein-, zwei- und mehrſtimmiger Zwiſchenſpiele, theils von dem Herausgeber, theils von J. Schneider. Hierbei Belehrungen über das Techniſche des Choralſpiels, über Namen und Weſen der vier Stimmen, Metrum, Tempo, Inhalt und Ausdruck des Chorals, deßgleichen über Technik und Charakter der Zwiſchenſpiele, nebſt Bemerkungen über die Schneider'ſchen Zwiſchenſpiele inſonderheit. Unterrichtliches zugleich in erwünſchter Ausführlichkeit. Der Schüler ſoll die Choräle auf verſchiedenen Stufen ſpielen, zuerſt ohne, ſpäter mit Pedal; er ſoll ſie nach und nach auswendig lernen; während der Einzelne ſpielt, ſollen die Uebrigen zuweilen den untergelegten Liedertext ſingen u. ſ. w. V. Uebungen, in denen mancherlei Zeichen und Manieren zu berückſichtigen ſind, bis zum Studium des Trillers hin (2 Seiten). Belehrungen darüber. VI. Zwei- und dreiſtimmige Figuralſätze vom Herausgeber, nebſt einigen Inventionen von Seb. Bach als Anhang (7 Seiten). Ziel: Fertige, ſaubere Technik, — Erkennen des Geiſtigen in jedem dieſer Stücke. Daher ſorgfältige Abſtufung vom Leichten zum Schwerern und genaue Bezeichnung des Fingerſatzes für den einen Zweck, — Hinweiſung des Lernenden auf Rhythmus, Motiv und Ausdruck für den andern. Alles ganz ſpeciell. Unterricht-

liches wieder in Fülle. Der Schüler soll eine Stelle nach der andern einüben (weßhalb überall Fähnchen ausgesteckt sind, zur Sonderung der Stellen), er soll sich über Form und Gehalt der Stücke selbst auszusprechen versuchen u. s. w. — Zweite Hauptabth. des ersten Theiles. Pedalübungen. I. Das Spielen mit abwechselnden Füßen. II. Das Spielen mit einem Fuße oder mit Spitze und Absatz. III. Zweistimmige Sätze für's Pedal (4 Seiten). Das Ganze sorgfältig abgestuft, alles Wissens- und Könnenswerthe enthaltend. — Dritte Hauptabth. I. 43 kleine Präludien vom Herausgeber, von Rink und Fischer, nebst vorangeschickter Imitationstabelle, welche letztere zeigt, wie ein Motiv im Verlaufe eines Tonstückes in verschiedener Weise verwendet werden kann. — Behandlung in voriger Weise, nur daß Manches schon schärfer gefaßt wird. Der Schüler soll einüben, anschauen, durchdenken, auswendig lernen, nachlesen beim Spielen Anderer, zuhören ohne Noten, dabei die Motive verfolgen u. s. w. II. 21 größere Präludien von Rink, Gebhardi, Fischer u. A. III. 6 Nachspiele (4 von Kittel, 2 von Fischer). — Zweiter Theil. Erste Hauptabth. I. Figurirte Choräle. 29 Beispiele, mit Figurirungen im einfachen, doppelten, drei- und vierfachen Contrapunkte, vom Herausgeber, von Rink und Seb. Bach; auch einige triomäßig bearbeitete Choräle von C. F. Becker (14 Seiten im Ganzen). „Die figurirenden Stimmen ziehen, dem Cantus firmus gegenüber, unsere Aufmerksamkeit besonders auf sich. In welchem Verhältniß der Grad ihrer rhythmischen Bewegung zu der des C. f. steht; ob sie Motive festhalten; ob sich die Stimmen verkehren lassen; ob endlich die eine Stimme einer andern alles canonisch nachsingt: das Alles sind Gegenstände der Betrachtung." Diese Betrachtung wird denn auch im Einzelnen sorgfältig durchgeführt. Zum Studium werden außerdem noch Rink's Choralfreund und Fischer's Acht Choräle mit Canons, op. 16., mit Recht empfohlen. II. Choralvorspiele. 19 Nummern,

gewählt aus den Werken Rink's, Fischer's und Bach's. Fünf davon drücken Freude, fünf Trauer, sechs das Bittende, drei die Ergebung aus (10 Seiten zusammen). In der Regel ist zu einem Chorale ein Vorspiel von Rink und eines von Fischer gegeben. „Ist irgend eine Abtheilung der Orgelschule wichtig für die innere Musikbildung des Schülers, so ist es die angezeigte..... Auf das Vorspiel von Rink folgt das von Fischer, darauf der Choral, zu dem beide gesetzt sind. Dann Fragen wie folgende: Welchen Ausdruck hat der Choral? Finden Sie diesen Ausdruck in beiden Vorspielen? In beiden in gleichem Grade? Welchen Hauptgedanken hat Rinck verarbeitet? Welchen Fischer? Liegt nicht schon in diesen Hauptgedanken der Ausdruck der Tonstücke? u. s. w." — Zweite Hauptabth. Fugen. I. Fughetten, nebst vorangehenden Beispielen zur Kenntniß der Beschaffenheit eines Fugenthema's und der Einrichtung des Gefährten (3 Seiten). Die Fughetten, 8 an der Zahl, sind sämmtlich von Rembt. II. Fugen, 7 einfache, sämmtlich von S. Bach, 2 Doppelfugen von Kellner und S. Bach (13 Seiten). „Wir lassen jede Fuge als ein Kunstwerk gehörig betrachten. Das Thema, die ganze Durchführung desselben, die Selbstständigkeit jeder einzelnen Stimme, die Modulation und Anderes beschäftigen insbesondere unsere Aufmerksamkeit." — Dritte Hauptabth. Canonische Tonstücke. Fünf Beispiele von S. Bach und Fischer (4 S.). Auch hierzu im Handb. die nöthigen Erläuterungen.

Dies ist das Ganze. Der Plan spricht für sich selbst; es bedarf von Seiten des Recensenten bloß noch des Zusatzes, daß die Durchführung an sich mit so viel Umsicht und Geschick bewirkt ist, als es eines solchen Planes würdig war. An Einzelnen zu mäkeln wäre, da auch diese Orgelschule ein Menschenwerk ist, nicht unmöglich; man könnte fragen: Warum keine Compositionen von Hesse, von W. Bach in Berlin? warum nichts von manchen ältern Meistern, z. B. von Pachelbel? warum nur Fughetten von Rembt? woher das

verhältnißmäßig auffallende Zurücktreten der Trioform in Theil I. Hauptabth. III.? woher das frühzeitige Aufgeben der zweistimmigen Zwischenspiele bei den Chorälen, wenn diese, für viele Anfänger so zuträgliche Gattung einmal mit eingeführt ist? weshalb keine Angabe der gebräuchlichsten Orgelregister nebst kurzen Proben ihrer Zusammenstellung? weßhalb keine Beachtung der neueren, von Kalkbrenner, Spohr u. A. angewandten Art, den Triller auszuführen? weßhalb so wenig Mittheilungen über die ästhetische Bedeutung der Fuge? — ebenso ließe sich darüber mit dem Herausgeber hadern, daß in den Schlußzeilen der Choräle die Septime des zweiten Septimen-Accordes häufig nicht gebunden eingeführt ist, daß auf S. 107 des Handbuches die Ausdrücke: „lebhaft" und „figurirt" in gleicher Bedeutung gebraucht sind, daß der Verf. keine Winke für große Seminare giebt, wo der Lehrer nicht „vier bis sechs", sondern wohl zwanzig und mehr Schüler in einer Abtheilung um sich hat, u. s. w. Dies alles ist jedoch von geringer Erheblichkeit, gegenüber dem hohen Werthe, den die Orgelschule, wie sie nun eben ist, besitzt. Es ist derselbe auch bereits so vielfach anerkannt, daß hier ohne Weiteres ein Punktum Finale gemacht werden kann.

---

6. Der angehende Organist. Sammlung von kurzen und leichten Orgelstücken und Chorälen, mit und ohne Pedal zu spielen, durch die gebräuchlichsten Dur- und Moll-Tonarten. Ein practisches Hand- und Hülfsbuch, sowohl zum Gebrauche beim öffentlichen Gottesdienste, sowie auch als Schule zur Vervollkommung für Organisten, Landschullehrer und alle Anfänger im Orgelspiele, besonders auch zum Gebrauche in Seminarien. Herausgegeben von G. W. Körner. Zweite Auflage. Leipzig, bei Schubert. Preis 3 Rthlr.

Es wird künftig eine Schande sein, die Orgel ganz schlecht zu spielen, denn unsere Zeit bietet dem Lernenden so viele Hülfsmittel jeder Art für seine Ausbildung, daß es gar keine Entschuldigung mehr für Den giebt, der nichts lernt. Hier liegt nun wieder eine Sammlung von 657 Orgelstücken vor, zur Anschauung, Einübung und Anwendung! — wenn das nichts hilft, so hört alles auf. Das Eigenthümliche des Werkes ist, daß alles Gelieferte leicht auszuführen ist, so daß der Lernende ohne Schwierigkeit viele Seiten in kurzer Zeit abspielen und sich dadurch leicht eine Fülle musikalischer Gedanken vorführen kann, während der ungeübte, phantasie-arme Organist, der oft weder die Zeit noch das Geschick hat, schwerere Präludia einzuüben, hier einen hinreichenden Vorrath zur Aushülfe in jedem Nothfalle findet. Man hat in einem Seminare eine Zeit lang die Orgelstunden (16 bis 18 Zöglinge in einer solchen vereinigt) mit Hülfe der vorliegenden Sammlung, welche in mehreren Exemplaren vorhanden war, so ausgefüllt, daß eine Nummer nach der andern von den Schülern der Reihe nach vom Blatte gespielt und zugleich von den Uebrigen die Oberstimme auf der Geige ausgeführt wurde. Dies zog die jungen Leute sehr an und förderte ihre musikalische Bildung sichtlich. — Der Leser setzt mit Recht voraus, daß die dargebotenen 657 Nummern nicht alle vom Herausgeber sind. Wir finden außer den Beiträgen des letzteren auch eine bedeutende Anzahl von Compositionen eines Rink, Gebhardi, Fischer, Becker, Ritter und anderer Meister. Dadurch ist jene Mannigfaltigkeit in Form und Inhalt bewirkt, welche von einer Sammlung solches Umfanges absolut gefordert werden muß. Daß nicht alle Nummern von gleichem Werthe sind, versteht sich bei so großer Reichhaltigkeit von selbst; ja die Wahrheit fordert das Geständniß, daß hier und da ein wirklich schwaches Stück mit untergelaufen ist, wie z. B. Nro. 544 und 654. Gewiß wird der Herausgeber bei einer etwaigen dritten Auflage noch strenger das Mittel-

mäßige von dem Guten sondern, um das Werk der großen Verbreitung, deren es sich bereits erfreut, immer würdiger zu machen.

Außer den schon bezeichneten Eigenthümlichkeiten des „angehenden Organisten" führe ich noch folgende an: 1) Die Reihe der Tonarten ist: C dur, C moll, D dur, D moll, Es dur, E dur, E moll, F dur, F moll, Fis moll, G dur, G moll, As dur, A dur, A moll, B dur, H moll, zum raschen Aufschlagen jeden Falls die bequemste. Ich würde auch einige Nummern für die minder gebräuchlichen Tonarten gegeben haben, der allgemeinen musikalischen Bildung des Lernenden halber und weil denn doch Fälle vorkommen, wo der Organist in H dur, Cis moll u. s. w. durchaus spielen muß. 2) Die häufigst vorkommenden Tonarten sind am reichlichsten bedacht; so enthält z. B. G dur 112 Nummern, Fis moll dagegen nur 4 (verhältnißmäßig wohl allzu wenig). 3) Bei der Auswahl der Stücke ist jene Gattung ariettenmäßiger Sätze mit Recht vermieden, welche die Orgel zu einem Leierkasten herabwürdigen; es verleugnet sich nirgends der ernste Charakter kirchlicher Musik. 4) Eine Anzahl der gangbarsten Choräle, vierstimmig gesetzt und mit Zwischenspielen versehen, ist beigegeben. Möge nun der „angehende Organist" recht vielen angehenden Organisten dazu helfen, daß sie recht bald aufhören, „angehende" zu sein.

---

7. Theoretisch-practische Anleitung zum Orgelspielen von Christian Heinrich Rink, Großherz. Hess. Hoforganisten ꝛc. Drei Theile. Darmstadt, bei J. Ph. Diehl.

Der erste Theil enthält 24, der zweite 12, der dritte 14 Bogen, schön gedruckt auf schönes Papier. Und so umfangreich und stattlich das Werk im Aeußern erscheint, so mannigfach und gediegen ist sein Inhalt. Wer hätt' es auch von

unſerm ſtets jugendlichen Altmeiſter Rink wohl anders erwartet? Ob dieſer Inhalt gewiſſen ſpeciellen Bedürfniſſen, z. B. dem der meiſten Seminare, genau entſpreche, das iſt freilich eine andere Frage, und ich werde mir bei aller Verehrung, welche ich für den hochverdienten Herausgeber hege, weiter unten einige Bemerkungen darüber erlauben. Der erſte Theil dieſer Orgelſchule enthält ausſchließlich das zweiſtimmige, der zweite das dreiſtimmige, der dritte das vierſtimmige Spiel. Im Einzelnen iſt folgende Stufenfolge beobachtet: Erſter Theil. a) Einleitung. Von der Orgel überhaupt. b) Fingerübungen mit 2 bis 5, dann mit 6 und 7, hierauf mit 8 Tönen. — Uebungen von 2 Octaven durch alle Tonleitern. — Springende Gänge in Terzen, Quarten, Quinten u. ſ. w. — Stilles Einſetzen, Ueber- und Unterſchlagen der Hände u. dgl. m. Dieſe Uebungen füllen nebſt der Einleitung faſt 11 Bogen. Es folgen nun c) Bemerkungen über den Vortrag und die Verzierungen. Nachher erſcheint d) eine Reihe von Uebungen zur Anwendung alles Vorhergegangenen, beſtehend in mancherlei Begleitungsarten der Tonleitern von C dur und A moll. Daran ſchließen ſich kurze, durch kleine Beiſpiele erläuterte Belehrungen über Nachahmung, einfachen und doppelten Contrapunkt, Canon und Fuge. Mit dem Anfange des achtzehnten Bogens folgen nun die erſten vollſtändigen Muſikſtücke, 48 an der Zahl, in Imitationen und Contrapunkten aller Art, desgleichen in Canons und Fugen beſtehend, — fortgeführt bis Gis moll in den Kreuzen, bis Es moll in den Been. In dieſen zierlichen und anmuthigen Sätzchen iſt dem Anfänger eine recht dankenswerthe Gabe dargeboten. Während er ſich an ihnen techniſch weiter bildet (der Fingerſatz iſt genau bezeichnet), ſo führen ſie ihn zugleich in jenen ſoliden muſikaliſchen Styl, welcher der Orgel eigenthümlich iſt, glücklichſt ein. Je ſchöner dieſe Nummern ſind, deſto mehr Bedauern fühlt man — herausgeſagt muß es doch einmal werden — daß vorher 17 Bogen großentheils mit Ue-

bungen angefüllt sind, welche in jeder Klavierschule vorkommen. Der Verlust, welchen die Subscribenten dadurch erlitten haben, ist groß. Wer läßt sich gern mit Haferbrot speisen, wenn die Kammer des Wirthes das Bessere und Beste in Fülle birgt? — Ich weiß alles, was zur Rechtfertigung dessen gesagt werden kann, daß so viel Raum auf rein technische Uebungen verwandt ist, aber ich weiß auch, daß viele Verehrer unseres gefeierten Meisters, namentlich Seminarzöglinge, sich dieses weit getriebenen Elementarisirens nicht gefreut haben. Doch genug davon! — Den Anhang zum ersten Theile bilden 3 figurirte Choräle. Dann folgt der zweite Theil, das dreistimmige Spiel enthaltend. Zuerst ohne Pedal. An die Vorübungen, welche 3 Bogen füllen, schließen sich 24 kleine Präludia, wiedes bis Es moll hin fortgeführt, und 4 figurirte Choräle. Diese Präludia sind, der Mehrzahl nach, ganz allerliebste Fughetten mit allen kleinen Künsten der Verkehrung, Engführung u. s. w. ausgestattet; aber sind freier, aber doch thematisch gearbeitet: aller Orten jedoch sind die Gedanken so anziehend und die Arbeit ist so sauber, so ganz „wie aus dem Ei geschält", daß man seine Freude daran hat. Die wohlgeordneten Pedalübungen füllen 8 Seiten. Dann kommen wieder 24 Vorspiele durch alle Tonarten, triomäßig, mit obligatem Pedal, darum äußerlich und innerlich noch reicher als die vorigen, fast alle mit scheinbar künstlos und doch meisterhaft durchgeführten Motiven. Der dritte Theil, vierstimmiges Spiel, beginnt mit dem Choral. Vorangehend auf 11 Seiten eine Reihe sehr wichtiger Belehrungen über die Geschichte, das Wesen und die erforderliche Behandlung des Chorals, über Registrirung, alte Tonarten, Zwischenspiele u. A. Dann folgen Choralproben. 1) Choräle in enger Harmonie mit einstimmigen Zwischenspielen, 6 Nummern; 2) Choräle in getheilter Harmonie mit zwei- und dreistimmigen Zwischenspielen, 9 Nummern; als Anhang 8 Choräle in den alten Kirchentonarten. Ueberall ist der Charakter der Melodie durch

Worte genau bezeichnet, so daß der Lernende um so deutlicher erkennt, was die Zwischenspiele, welche natürlich diesem Charakter gemäß sind, sagen wollen. Vierstimmige Zwischenspiele kommen fast gar nicht vor. Es bleibe dahin gestellt, ob nicht die Vollständigkeit einige Proben dieser Art erheischt hätte: jeden Falls ist uns hier die Lehre gegeben, daß das vierstimmige Zwischenspiel von Anfängern in der Regel nicht anzuwenden sei und daß es einen hohen Grad von Unwissenheit und Ungeschick verräth, bei jedem Zwischenspiele ohne Weiteres mit allen zehn Fingern in die Orgel hineinzugreifen. — An die Choräle schließt sich ein Abschnitt über das Vorspiel. Wenn hier der würdige Herausgeber entschieden erklärt, daß das Choralvorspiel niemals in einem andern als in dem $^4/_4$-Takte abgefaßt sein dürfe, so erlaube ich mir nur die Bemerkung, daß wir ja von ihm selbst eine große Anzahl von Orgelstücken im $^3/_4$-Takt besitzen, welche von so entschieden kirchlichem Charakter sind, daß sie in ganz Deutschland zur Erbauung der Gemeinde als Vorspiele benutzt werden. Fischer hat in seinem Choralbuche mehrere Taktarten mit künstlerischer Freiheit gebraucht, und immer kirchlich. In der vorliegenden Orgelschule sind die Vorspiele eingetheilt in allgemeine (oder frei gewählte) und besondere (streng ausgeführte). Von der ersteren Art finden sich 8 Beispiele zu Liedern freudigen, und 9 andere zu Liedern traurigen Inhalts. Die zweite Art zählt 10 Nummern, zu eben so viel verschiedenen Chorälen gehörig. Es ist wenig über alle diese Vorspiele zu sagen: Jedermann weiß, daß unser Meister hier auf seinem eigensten Gebiete ist. Nur Eines erwähne ich: diese Compositionen haben bei aller Anmuth doch im vorwaltenden Maaße den Charakter des Ernstes und der Würde, und es spricht sich derselbe ebenso im Rhythmischen, wie im Melodischen und Harmonischen aus. Sie gewähren daher in der That den schätzbarsten Bildungsstoff, und es kann, wer sie gehörig studirt, solches nicht ohne großen Gewinn für seine Befähigung zum Organisten thun.

Sechs große Nachspiele machen den Beschluß. Befremdlich ist es, daß das ganze Werk keine eigentliche große, strenge Fuge enthält, wie deren die frühere Orgelschule von Rink, Bonn 1821, mehrere hat. Es würden doch Manchem einige Nummern dieser Art recht erwünscht gewesen sein. Wir wollen indeß über dem, was wir vermissen, den Dank für das Gegebene nicht vergessen, zumal da des Einen so wenig, des Andern so viel ist. So innig wie dieser Dank, so heiter möge der Lebensabend unseres Meisters sein, den Deutschlands kirchliche Tonkunst mit Recht zu ihren einflußreichsten Beförderern zählt. — —

V.

Beurtheilung neuer Schriften für den Unterricht in der deutschen Sprache.

1. Hülfsbuch für deutsche Stilübungen, insonderheit für Uebungen im mündlichen Vortrage. Eine Sammlung von vierhundert stufenmäßig geordneten Aufgaben zur Nachbildung und freien Darstellung von Karl Bormann, Rektor der neuen Töchterschule auf der Friedrichsstadt zu Berlin. Berlin, bei Hermann Schultze. 1839. 20 Sgr.

Der Herr Verfasser dieses Hülfsbuches für deutsche Stilübungen hat bereits durch andere Schriften dargethan, daß er die Bedürfnisse unserer Elementarschulen nicht nur kennt, sondern auch befähigt ist, sie je mehr und mehr verdrängen zu helfen. Ich gedenke dabei hauptsächlich seiner methodischen Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen und

des erſt vor Kurzem erſchienenen Büchleins über den orthographiſchen Unterricht in ſeiner einfachſten Geſtalt. In welche Provinz ſelbſt unſeres Staates, den doch einſt ein berühmter Franzoſe, und wohl nicht mit Unrecht, das klaſſiſche Land der Schulen nannte, wir auch kommen mögen; überall werden wir noch ſolche Schulen antreffen, in denen die Stilübungen entweder ganz in den Hintergrund treten, oder doch auf eine Art betrieben werden, welche nimmer zum vorgeſteckten Ziele führt. Herr Rektor Bormann verdient daher gewiß ſowohl für jene erſtere, als auch für ſeine neueſte Schrift unſern innigſten Dank. Bei ſeiner methodiſchen Anweiſung für deutſche Stilübungen, eines Buches, das ſich von allen Seiten her der Empfehlung zu erfreuen gehabt hat, bedaure ich nur das Eine, daß in demſelben ſo wenig auf eine zweckmäßige Corrigir-Methode aufmerkſam gemacht worden iſt. Ach, was verbeſſern ſo manche Lehrer nicht Alles! Anſtatt z. B. jedes Mal bloß die Fehler, welche ſich auf gewiſſe, bereits früher gründlich erörterte Regeln beziehen, zu berichtigen, corrigiren ſie vielmehr, was ſich irgend zu verbeſſern vorfindet, und überhäufen offenbar dabei den Schüler, wie ſchon vor dreißig Jahren Laubling bemerkt (ſ. deſſen Verſuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie!), mit einer Menge von Regeln, die über ſeine Faſſungskraft weit hinausgehen.

Das Hülfsbuch für deutſche Stilübungen, auf welches ich die Aufmerkſamkeit recht Vieler ſo gern lenken möchte, leiſtet den Lehrern in zwiefacher Hinſicht treffliche Dienſte: erſtens erleichtert es ihnen das Geſchäft, immer auf's neue zweckmäßige Themata für die ſchriftliche Darſtellung zu ſuchen; und zweitens iſt es für ſie, in hinreichender Zahl unter die Schüler vertheilt, auch ein Mittel, den mündlichen Vortrag, über deſſen Vernachläſſigung in den meiſten Elementarſchulen die bitterſte Klage geführt werden könnte, zu pflegen und allmälig auf eine immer höhere Stelle zu verſetzen. Von den 419 Aufgaben, die es enthält, gehören 173 der Stufe der

Nachbildung, die andern 246 aber der Stufe der freien Darstellung an. Nicht gesonnen, nun ausführlich anzuzeigen, welche Anordnung ferner bei beiden Stufen getroffen worden ist, bemerke ich bloß im Allgemeinen, daß der Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern überall, ganz so, wie in der methodischen Anweisung für deutsche Stilübungen desselben Verfassers, deutlich hervorleuchtet; daß die Auswahl der Erzählungen und Parabeln, der Beschreibungen, Schilderungen u. s. w. wenig zu wünschen übrig läßt (schade nur, daß Herr Bormann nicht mehr Parabeln von Herder, Krummacher und Anderen benutzt hat!); daß endlich auch die Sorgfalt gerühmt werden muß, welche auf die Darstellung, ja selbst auf Orthographie und Satzzeichnung, die wir so häufig auf unverzeihliche Weise vernachlässigt finden, verwandt worden ist. Von den Erzählungen dürften wohl den meisten Lehrern besonders diejenigen sehr willkommen sein, welche der Geschichte angehören und sich fast über das ganze, weite Gebiet derselben verbreiten. Nächst ihnen haben mir die Beschreibungen am meisten zugesagt. Herr Rektor Bormann, der hier weniger sammelt, als selbst schafft, geht bei ihnen von der Schulstube aus, verbreitet sich allmälig über die Stadt, das Dorf, den Himmel, die Jahreszeiten, ferner fast über jeden Zweig der Naturkunde u. s. w., und zeigt auch bei den ersten 24, damit kein Gewirre, der gewöhnliche Fehler bei Beschreibungen, entstehe, wie der Stoff geordnet werden müsse. Kurz, das Buch ist unbedingt der Empfehlung werth, und kann, in dem Sinne des Verfassers treu und fleißig benutzt, recht viel dazu beitragen, daß es in unsern Schulen auch mit den deutschen Stilübungen bald besser gehe.

---

2. Lehrgang im Sprachunterrichte, für Elementarschulen und ihre Lehrer verfaßt von C. Barthel, Seminar-Direktor zu Paradies im Großherzog-

thum Posen. Berlin und Züllichau, bei A. Eyssenhardt. 1839. 12½ Sgr.

Daß die Pflicht, den Elementarschulen Hülfsmittel für die mancherlei Unterrichtsgegenstände zu liefern, ganz besonders den Direktoren und Lehrern der Seminarien obliegt, hat auch der Herr Verfasser der gegenwärtigen Schrift längst erkannt; ferner weiß derselbe sehr wohl, daß jede Lehrer-Bildungsanstalt diejenigen Schulen, für welche sie gegründet worden ist, mehr, als alle übrigen, in's Auge fassen muß. Für meine erste Behauptung spricht jedes Buch, mit dem er uns während der kurzen Dauer seiner Wirksamkeit in Paradies beschenkt hat; für meine zweite hauptsächlich sein Lehrgang im Sprachunterrichte, der nach der Kenntniß, welche ich hierüber habe, für das Großherzogthum Posen sich gut eignet, wo ja in nicht wenigen Schulen die Sonne eines bessern Unterrichts erst im Aufgehen begriffen ist. Nur über diesen Lehrgang sei hier ausführlicher die Rede.

Derselbe behandelt: 1) Schreibeübungen, die sich an den Leseunterricht anschließen; 2) Uebungen zur Kenntniß der Lehre im einfachen Satze; 3) Uebungen zur Kenntniß der Wortlehre; endlich 4) Uebungen zur Kenntniß der Lehre über den zusammengesetzten Satz, oder, wie sich der Herr Verfasser nach Harnisch's Vorgange ausdrückt, vom Sammsatze. Größere Popularisirung der systematischen Bestimmungen Becker's ist sein Hauptzweck.

Die Schreibeübungen, welche dem eigentlichen Sprachunterrichte vorausgehen, sind gewiß im Allgemeinen, womit wohl jeder Lehrer mit mir übereinstimmen dürfte, sehr nöthig, mithin nichts weniger, als verwerflich; im Besonderen indeß (so kommen sie wenigstens dem Referenten vor) erscheinen sie hin und wieder gar zu einfach und leicht, daher auch die Vortheile, welche sie gewähren können, nicht groß genug. Aufforderungen, wie: erzählet etwas vom Frühlinge, Sommer, Herbst

und Winter! ſchreibet nieder: was ihr von einem Pferde, Schafe, einer Kuh, Katze, der Luft, dem Waſſer u. ſ. w. zu ſagen wiſſet! was ferner ein gutes Kind vom frühen Morgen bis zum ſpäten Abend thut! was weiter Alles geſchehen muß, damit aus dem Leinſamen ein Hemde, aus dem Roggenkörnlein ein Brot, aus der Wolle der Schafe ein Rock werde! u. ſ. w., kann der Lehrer nicht genug an die Schüler richten; denn gerade ſie kräftigen dieſe allmälig ſo, daß es ihnen ſpäter nicht ſchwer fallen wird, eine ihnen vorerzählte kleine Geſchichte, Fabel u. dgl. mit Leichtigkeit zu Papiere zu bringen. Kaum bedarf es hierbei der Erwähnung, daß alle genannten Uebungen, bevor es an das Schreiben ſelbſt geht, mündlich wiederholt durchgenommen, überhaupt ganz Eigenthum der Kinder werden müſſen.

Die Uebungen, welche eine nähere Kenntniß über den einfachen Satz bringen ſollen, erinnern zwar, wenigſtens an mehreren Stellen, an die Sprachdenklehre von Wurſt (man ſehe beiſpielsweiſe die Paragraphen über die Ergänzung und den Umſtand!); allein ſie erſcheinen in einem viel einfachern Gewande, und dürften daher ſolchen Lehrern, die ſich mit dem Unterrichte in der deutſchen Sprache erſt befreunden wollen, um ſo willkommner ſein. Eins vermiſſe ich bei ihnen zuweilen ſehr ungern, nämlich eine etwas ſchärfere, das Ganze mehr umfaſſende Angabe Deſſen, wohin ſie zu führen haben. Die eingeſtreuten orthographiſchen Regeln ſind nicht nur an ſich zweckmäßig, ſondern auch ſtets am rechten Orte angebracht. Ueber Bezeichnungen, wie: Hell-laut, Still-laut, Selbſtſtand u. dgl., die wir wohl auch in andern Sprachlehren finden, will Referent mit dem Herrn Verfaſſer des in Rede ſtehenden Lehrganges nicht rechten, ungeachtet auch er der Meinung iſt, daß ſie zuletzt doch nichts weiter bewirken, als eine immer noch größere Verwirrung auf dem Gebiete der Sprache.

In dem dritten Abschnitte des vorliegenden Buches treffen wir die gewiß auffallende, wenngleich gar nicht ungewöhnliche Eigenthümlichkeit an, daß die Uebungen, welche die Bildung der Wörter zum Gegenstande haben, in die Wortbiegungslehre aufgenommen, folglich, was ja bei einem solchen Verfahren gar nicht anders der Fall sein kann, vereinzelt, nämlich bald hierher, bald dorthin, gebracht worden sind. Herr Direktor Barthel nennt Dies einen Fortschritt in der Methode; gar Viele indeß, denen auch ich mich, gestützt auf die Erfahrungen bei meinem Sprachunterrichte, anschließe, dürften eine solche Anordnung vielmehr als einen Rückschritt, oder auch als ein Verharren auf dem ältern Wege betrachten, und mit mir den Wunsch hegen, daß es dem Herrn Verfasser bei einer neuen Auflage seiner Schrift, die gewiß nicht ausbleiben wird, gefallen möchte, zusammen zu lassen, was doch nun einmal zu einander gehört.

Mit der Anordnung in Wurst's Sprachdenklehre verglichen, hat der vierte Abschnitt den erheblichen Vorzug, daß die Uebungen zur Kenntniß der zusammengezogenen Sätze gleichsam als Anhang zur Lehre über die Beiordnung oder die Satzverbindungen dastehen. Ja, nur dort haben sie ihre richtige Stelle. Mit größerer Ausführlichkeit, als sie, sind diejenigen Uebungen behandelt, welche ihnen unmittelbar nachfolgen und zur nöthigen Einsicht der verkürzten Sätze führen sollen. Da jedoch die zusammengezogenen Sätze sich eben so zu den Satzverbindungen, wie die verkürzten Sätze zu den Satzgefügen, verhalten; so befremdet es wieder einiger Maßen, die Uebungen über den verkürzten Satz nicht als Anhang zur Lehre über die Unterordnung der Sätze aufgeführt zu finden. Der Herr Verfasser vermied unstreitig absichtlich eine Trennung der sogenannten unvollständigen Sätze.

In dem ganzen Abschnitte über den zusammengesetzten Satz verursacht der richtige Gebrauch der Bindewörter die meisten Schwierigkeiten. Welche Aufforderung für jeden

Sprachlehrer, gerade sie mit großem Fleiße zu studiren, und mit dankbarer Freude Alles, was uns namentlich Becker und Herling über sie mitgetheilt haben, wohl zu erwägen und treu zu benutzen! Vielleicht verbreitet sich Herr Direktor Barthel einst auch über sie mit etwas größerer Ausführlichkeit.

Das Ganze seines Lehrganges im Sprachunterrichte schließt mit einer Abhandlung über die Interpunktions-Zeichen. Wie aber ist es wohl zugegangen, daß der Herr Verfasser, der doch die orthographischen Regeln so gut einzuschalten verstanden hat, nicht auch die Regeln über die Satzzeichnung da anbrachte, wohin sie gehören? Giebt uns etwa der einfache Satz nicht Gelegenheit, des Punktes, Oberstriches und Fragezeichens, — der zusammengesetzte, des Komma's, Semikolons und Doppelpunktes wiederholt zu gedenken? Erwägend, wie wenige Kinder bis an's Ende des zusammengesetzten Satzes gelangen, und wie viele daher auf jenem Wege ohne eine gründliche Kenntniß über die Interpunktions-Zeichen bleiben, fühlt sich Referent gedrungen, Herrn Direktor Barthel zu ersuchen, bei einer einstigen neuen Auflage seiner Schrift auch diesen letztern Umstand beherzigen zu wollen. Wie übrigens eine Zusammenfassung aller orthographischen Regeln nöthig wird, so offenbar auch derjenigen, welche eine bessere, jede Willkürlichkeit verdrängende Satzzeichnung erzielen sollen.

Ueberzeugt, daß der nun näher besprochene Lehrgang im Sprachunterrichte gar manches Gute stiften kann, empfehle ich ihn besonders solchen Lehrern, die an gewöhnlichen Elementarschulen arbeiten, zum fleißigen Gebrauche. Bevor ich mich jedoch von ihm trenne, halte ich es noch für meine Pflicht, mein Bedauern darüber auszusprechen, daß Herr Direktor Barthel die Verdienste Diesterweg's, Graßmann's, Harnisch's, Wagner's und vieler Anderer so ganz und gar mit Schweigen übergeht, ja es geradezu ausspricht, daß

das Dunkel, welches rückſichtlich des Sprachunterrichts auf unſern Schulen laſtete, erſt durch Becker und Wurſt gelichtet worden ſei.

---

3. Deutſche Sprachlehre, zunächſt für Berner Volksſchulen. Bern, Chur u. Leipzig, bei Dalp. 1838.

Was dieſe deutſche Sprachlehre, auf welche ich nur in wenigen Worten aufmerkſam machen kann, in's Daſein gerufen hat, finden wir im Vorworte zu derſelben angegeben. Dort ſagt nämlich der ungenannte Verfaſſer, daß er in den Hofwyler Normal-Kurſen von 1834 und 1835 aufgefordert worden ſei, den deutſchen Sprachunterricht zu beſorgen, und nachmals, die gehaltenen Vorträge durch den Druck zu veröffentlichen. So können wir denn die Schrift im Allgemeinen für die Frucht der Mühen und Anſtrengungen eines Schullehrer-Vereins erklären. Daß dergleichen Geſellſchaften es ſich gar nicht ſelten zum Geſetz machen, bald dieſen, bald jenen Unterrichtsgegenſtand längere Zeit mit einander zu beſprechen, iſt gewiß ſehr anerkennenswerth; denn, auf dieſe Weiſe abgehalten, werden ſie das herrliche Mittel zu immer größerer Vervollkommnung, als welches ſie ſtets daſtehen ſollten.

Es ſei mir nun vergönnt, zuvörderſt zu bemerken, was mir in der vorliegenden deutſchen Sprachlehre nicht beſonders zugeſagt hat. Hierzu rechne ich: erſtens, daß ſämmtliche methodiſche Winke und Uebungsaufgaben weggelaſſen worden ſind; zweitens, daß ſie nicht, wie es der heutige Standpunkt in der Methode des Sprachunterrichts verlangt, mit dem Satze, ſondern mit den Lauten beginnt; drittens, daß ſie die Wortbildung nach alter Weiſe, beinahe ganz ſo, wie wir ſie beiſpielsweiſe in den Sprachſchriften von Heyſe und Heinſius finden, zerſtückelt, oder, beſtimmter ausgedrückt, in jeder Wörterklaſſe immer von Neuem auf ſie zurückkommt; viertens, daß ſie in ähnlicher Art mit der Deklination der Wörter verfährt;

REESE LIBRARY

endlich fünftens, daß es den Belehrungen, die sie bald hier, bald dort ertheilt, zuweilen an Bestimmtheit und Vollständigkeit gebricht. — Uebrigens hat es laut der Vorrede in dem Plane des Verfassers gelegen, keine methodischen Winke und Uebungsaufgaben zu bezeichnen (und doch sind sie in seine mündlichen Vorträge verwebt gewesen!), und auch nicht, wobei praktische Rücksichten zum Grunde gelegen haben sollen (welche?), vom Satze auszugehen. Nach meiner Meinung indeß darf in unserer Zeit keine Sprachlehre, welche für Lehrer an Elementarschulen bestimmt ist, weder ganz von der Methode des Unterrichts absehen, noch auf dem alten Wege einherschreiten. Ueber das Verfahren bei der Wortbildung habe ich mich bereits in der Anzeige des Barthel'schen Lehrgangs im Sprachunterrichte ausgesprochen; „wie aber soll es denn mit der Lehre über die Deklination der Wörter gehalten werden? nun wohl so, daß man sie entweder in dem Abschnitte über die einfachen Sätze anbringt, oder, falls man sie durchaus der Wörterlehre einverleiben will, bei Ding-, Geschlechts-, Eigenschafts-, Für- und Zahlwörtern unmittelbar auf einander folgen läßt. In letzterer Weise hat sie unter andern Herr Direktor Harnisch in Weißenfels schon vor zwanzig Jahren behandelt. Referent erlaubt es sich, bei dieser Gelegenheit auf die praktische Sprachdenklehre von Wurst hinzuweisen, in welcher ihm nämlich die Deklinationslehre auch nicht passend angebracht zu sein scheint.

Die vorliegende Sprachlehre trägt aber auch des Guten nicht wenig an sich. Hierzu gehört vor allen Dingen, wie der Verfasser selbst es nennt, die systematische Fassung. Welchen Theil wir auch genauer ansehen mögen, ob die Wörter im Allgemeinen, oder irgend nur eine Klasse derselben; ob die Lehre über den einfachen, oder den zusammengesetzten Satz; ob Dasjenige, was über die Orthographie, oder die Interpunktion mitgetheilt wird u. s. w.: überall zeigt sich hell und klar das Bestreben, dem Leser, damit er gleichsam das Ziel sofort

erblicke und auch nie aus den Augen verliere, die bestmöglichste Uebersicht zu verschaffen. Sehr treu ist dabei Alles benutzt, was Andere, namentlich Schmitthenner, Götzinger, Diesterweg, Becker, Scherr und Wurst, in ihren Sprachschriften hierüber niedergelegt haben. Nächst der systematischen Fassung tritt uns ferner fast auf jeder Seite eine recht angenehme Kürze entgegen. Referent würde dieselbe noch mehr lobend anerkennen, wenn ihr nicht, wie er bereits weiter oben bemerkt hat, die Bestimmtheit und Vollständigkeit mancher Erklärung einiger Maßen zum Opfer gebracht worden wäre. Man sehe beispielsweise das Kapitel über die Beiordnung der Sätze! Wer übrigens weiß, wie schwer hier Vieles zu begrenzen ist (und welcher Sprachlehrer sollte wohl Dies nicht wissen?), rechnet es dem Verfasser gewiß nicht hoch an, daß er sich auf Unterschiede zwischen auch und zudem; erst, erstlich und zuerst; nachher und nachmals; aber, allein und hingegen; doch, dennoch und jedoch u. s. w., wenig, ja gar nicht eingelassen hat. Besser, als mit den beiordnenden, steht es mit den unterordnenden Konjunktionen oder den Fügewörtern. Wie gut ist hier unter andern Dasjenige, was wir über die Fügewörter bei Umstandssätzen der Zeit, des Grundes und der Art und Weise angegeben finden! Wohl könnte noch so Manches angeführt werden, was dem Buche zur Zierde gereicht; ich schließe jedoch hier, um nicht zu weitläuftig zu werden, meine Bemerkungen, überzeugt, daß eine Sprachlehre, wie diese, sich selbst ihre Bahn brechen und in recht Vieler Hände kommen wird.

---

4. Kurz gefaßte deutsche Grammatik, nach neueren Sprachforschungen für Bürgerschulen und untere Gymnasialklassen methodisch bearbeitet von Dr. H. Eggeling und L. Rölecke. Zweite, verbesserte Auflage. Helmstedt, Verlag der Fleckeisen'schen Buchhandlung. 7½ Sgr.

Nachdem Ref. von dieser kurz gefaßten deutschen Grammatik nähere Kenntniß genommen hatte, bedauerte er, Manches entdeckt zu haben, was mit seinen Ansichten wenig übereinstimmt. Hierzu rechnet er:

1) die Anordnung des Stoffs. Mag das Büchlein immerhin für Bürgerschulen und untere Gymnasialklassen geschrieben sein; es war dennoch nöthig, daß die Herren Verfasser vom Satze ausgingen, mithin den Weg einschlugen, welcher beim Unterricht in der deutschen Sprache als der geistbildendste dasteht.
2) daß gewisse Theile auf Kosten anderer, und noch dazu sehr wichtiger, ungebührlich ausgedehnt worden sind. Ist es z. B. wohl zu rechtfertigen, daß von den 123 Seiten, die das Büchlein zählt, 46 Seiten allein über Deklination und Konjugation sprechen? Bei so bewandten Umständen blieb freilich kein Raum für die Wortbildung übrig, den unstreitig herrlichsten Theil auf dem weiten Gebiete der Sprache.
3) daß sich Einiges findet, was entweder wirklich falsch ist, oder doch auf eine irrthümliche Weise gedeutet werden kann. Als Beleg hierzu mögen bloß die Belehrungen über die Laute gelten. Abgesehen von der wenig befriedigenden Antwort auf die Fragen: „was sind Laute? und was ist ein Doppellaut oder Diphtong?“ überrascht es in Wahrheit, Laut und Lautzeichen (Buchstaben) als gleich bedeutend behandelt zu sehen. Nach Seite 2 gehören z. B. c, q, x zu den einfachen, ferner ff, ll, mm, ß, th, ch, sch, zu den zusammengesetzten Mitlauten. Nur wenn von den Zeichen der Laute die Rede ist, können wir, ohne uns eines Fehlers schuldig zu machen, jene Vertheilung billigen.

Ref. würde übrigens ungerecht erscheinen, wenn er über das vorliegende Büchlein nichts weiter sagte; er fügt daher mit Freuden hinzu, daß sich in demselben auch Vieles findet,

was ihm sehr wohl gefallen hat, und daß er auch Dies näher bezeichnet haben würde, wenn die in Rede stehende Schrift nicht bereits die zweite Auflage erlebt, folglich sich schon den Eingang in Vieler Hände verschafft hätte.

---

5. a) Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. In Fragen, Forderungen und kurzen Andeutungen, für Elementarschulen bearbeitet von E. Langenberg, Lehrer in Kronenberg. Enthaltend die Rechtschreibung, Wortbildung, Wortformen-, Satz-, Satzzeichenlehre und die Aufsatzbildung. Essen, bei Bädeker. **1839.** (6¼ Sgr.)

   b) Handbuch zum Gebrauche des Leitfadens für den Unterricht in der deutschen Sprache. Von E. Langenberg, Lehrer in Kronenberg. Essen, bei Bädeker. **1839.** (1 Thlr.)

Die Art des Unterrichts in der deutschen Sprache, bei welcher man selbst Schülern einer Elementarschule ein Büchlein in die Hand giebt, ist nicht neu; Diesterweg, Scholz, Wagner, Wurst und mehrere Andere haben längst auf sie hingewiesen, und auch dafür Sorge getragen, daß ein solcher Leitfaden nicht fehle. Leider tritt nur gar nicht selten der Einführung desselben ein schwer zu beseitigendes Hinderniß, nämlich die Armuth der Kinder, entgegen. Guter Wille, mit Klugheit vereint, vermag indeß auch hierbei nicht wenig, und es steht daher zu hoffen, daß es auch in dieser Hinsicht werde immer besser werden, wenn anders die bisherige Methode des Sprachunterrichts aus dem Kampfe, in welchem wir sie gegenwärtig begriffen sehen, siegreich hervorgeht.

Der oben genannte Leitfaden besteht aus Fragen, Forderungen und in wenige Worte zusammengefaßten Winken und Belehrungen, und soll dem Schüler nicht bloß ein Hülfsmittel zu seiner Wiederholung, sondern auch zu seiner Vorbereitung

auf den Unterricht sein. In Letzterem liegt unstreitig der wichtigste Zweck desselben. Wer je in Sprache, Physik, oder andern, jedoch diesen ähnlichen Gegenständen, unterrichtet hat, weiß gewiß, welches rege Leben die Klasse beherrscht, wenn es an einer guten Vorbereitung nicht fehlte. Die Meinung Einiger, daß der Unterricht bei einer solchen Behandlungsweise an Interesse verliere, kann wohl nur aus der Beobachtung solcher Schulen hervorgegangen sein, deren Lehrer es wenig verstanden, die Geisteskräfte der Kinder zu wecken, zu nähren und allmälig auf eine immer höher stehende Stufe der Entwickelung zu bringen. Ist denn nicht dem mündlichen Unterrichte die Einübung und Vervollständigung vorbehalten? Muß ferner nicht er ununterbrochen erforschen, ob die Schüler es auch vermögen, sämmtliche Fragen, die im Leitfaden stehen, zu beantworten, überhaupt jeder Forderung, die derselbe an sie macht, zu genügen? Kurz, ein Büchlein, wie das vorliegende, wird gewiß, von den Schülern zu rechter Zeit und auch sonst zweckmäßig benutzt, das Seinige dazu beitragen, das Ziel des Sprachunterrichtes nicht nur sicher, sondern auch um desto eher zu erreichen. Mit Rücksicht auf die Anordnung des Stoffes stimmt es, was ja kaum anders der Fall sein kann, mit dem zu ihm gehörigen Handbuche auf's Genaueste überein.

Beide Bücher gehen zwar vom Satze aus; allein keineswegs so, wie etwa Wurst in seinen Sprachschriften, sondern vielmehr auf die Weise, daß sie denselben nur benutzen, um die Kinder theils mit Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörtern bekannt zu machen, theils, indem sie jedes höhere und niedere Sprachganze in seine Theile zerlegen lassen, von den Sätzen zu den Wörtern, von diesen zu den Sylben und von den Letztern endlich zu den Lauten hinzuleiten. Hierauf behandeln sie in genügender Ausführlichkeit, gleichsam nun umgekehrt von unten nach oben steigend, erstens die Laute, zweitens die Sylben, drittens die Wörter, viertens den Satz und fünftens

die Aufsatzbildung. Kaum dürfte es nöthig sein, nun noch zu bemerken, daß sich der Herr Verfasser bei dieser Anordnung jedenfalls den praktischen Lehrgang in der deutschen Sprache vom Herrn Direktor Diesterweg zum Muster gewählt hat.

Schon bei der Belehrung über die Laute, die sich von Seite 6 bis 45 erstreckt, ist fast überall der treue Fleiß Herrn Langenberg's sichtbar. Ref. darf jedoch mit Rücksicht auf sie zweierlei nicht unerwähnt lassen: nämlich erstens, daß ihm einige Erklärungen und Unterschiede nicht vollständig erscheinen (man sehe beispielsweise die Antworten auf die Fragen: „was ist ein einfacher, was ein zusammengesetzter Stimmlaut?"!); zweitens, daß bei den vielen Aufgaben, welche die Rechtschreibung fördern sollen, doch wohl allzu wenig Regeln genannt worden sind. Wie leicht ist es z. B., die Kinder zu überzeugen, daß die einfachen Stimmlaute, auch wenn wir sie noch so lange forttönen lassen, die Mundstellung nicht verändern; daß ferner ihr Eindruck auf unser Gehör von Anfang bis zu Ende hin derselbe bleibt, und daß sie endlich sowohl gedehnt, als auch geschärft ausgesprochen werden können! Ueber die Dehnung und Schärfung der Vokale ist übrigens in einem besondern Paragraphen die Rede. Wer bloß sagt: „die einfachen Stimmlaute bestehen aus einem, die zusammengesetzten hingegen aus zwei oder mehreren Lauten", berührt gerade denjenigen Unterschied, der am wenigsten sich dazu eignet, die Kinder über die sogenannten Umlaute aufzuhellen. Ich erinnere hier weiter nur an eine, wohl allgemein bekannte orthographische Regel; sie lautet: „das einfache Zeichen für den einfachen Konsonanten hinter einem geschärften Vokale wird gewöhnlich verdoppelt!" Vorausgesetzt, daß der Lehrer seine Schüler mit geschärften und gedehnten Vokalen, mit einfachen und zusammengesetzten Konsonanten, wie auch mit den einfachen und zusammengesetzten Zeichen der einfachen Mitlaute gut bekannt gemacht hat, dürfte er es wohl nichts weniger, als schwer, finden, jene Regel auszuüben, und zugleich, durch

gewisse, hierher gehörige Wörter dazu veranlaßt, die Aufmerksamkeit über sämmtliche Ausnahmen, z. B. über ck, ß und tz, über ch und sch u. s. w., zu verbreiten. Wie hier, kann er noch bei so mancher andern Gelegenheit den Kindern bald dies, bald jenes Bestimmte mittheilen. Befürchtend, daß aus dieser Bemerkung leicht unrichtige Schlüsse gezogen werden könnten, erklärt Ref. auf's nachdrücklichste, daß er keineswegs zu den Lehrern gehört, welche die Regeln auf dem schlüpfrigen Gebiete der Orthographie mit Laternen suchen, sondern daß vielmehr auch er stets darauf bedacht gewesen ist, den Buchstabenkram, überhaupt alles Geisttödtende, die Kinder wenig Fesselnde, aus dem Unterrichte über die Recht- oder Andersschreibung zu verbannen. — In den beiden folgenden Paragraphen, welche über die Sylben sprechen, ist Ref. nur das Eine aufgefallen, daß die Kinder schon hier mit den verschiedenen Beziehungsverhältnissen des Subjekts, nämlich dem Zahl-, Person- und Zeitverhältnisse desselben, bekannt gemacht werden. Gehört denn solches Alles nicht in die Lehre über den einfachen Satz? Die Bemerkung des Herrn Verfassers, daß die Einsicht in diese Verhältnisse gewiß erreicht werden wird, falls der Lehrer nur genau in die Sache eingeht, läßt vermuthen, daß es ihm wohl selbst bedenklich gewesen ist, sie schon hier zu erörtern.

Sehr ausführlich ist der Abschnitt über die Wörter. Wie es bei ihm einerseits lobend anerkannt werden muß, daß er Alles ausschließt, was zur Bildung der in Rede stehenden Sprachtheile gehört (die Ableitung und Zusammensetzung der Wörter wird nämlich in einem besondern Abschnitte, dem vierten, behandelt); so andererseits tadelnd, daß auch er so Manches, z. B. die Deklinationslehre, zersplittert, und ferner allzu viel Raum für die Angabe einzelner Wörter (man sehe beispielsweise die Seiten: 62 bis 67; 71, 73 bis 76; 82 bis 84 u. s. w.!) in Anspruch nimmt. Uebrigens spricht selbst dieser letztere Tadel laut für den rühmlichen Fleiß Hrn. Lan-

genberg's. Um dem Uebelstande vorzubeugen, Manches zwei, ja sogar mehrere Mal sagen zu müssen, macht Ref. bei diesem großen Abschnitte bloß noch auf die Verhältniß- und die Bindewörter aufmerksam. Nach genauer Kenntnißnahme der erstern, die doch mit so vieler Liebe behandelt worden sind (die Menge schöner, inhaltreicher Sätze berechtigen zu dieser Behauptung), hat es ihn befremdet, keine andere Eintheilung zu finden, als die alte, auf die Beugungsfälle basirte. Hielt es denn der Herr Verfasser nicht für nöthig, die Grundbedeutung der Verhältnißwörter zu berücksichtigen, überhaupt in ähnlicher Weise zu verfahren, wie der geistreiche Becker in seiner Schulgrammatik der deutschen Sprache? Recht wohl hat ihm hingegen Dasjenige gefallen, was auf den Seiten 151 und 152 über die bekannten neun Präpositionen: „an, auf, hinter, in, neben, unter, über, vor und zwischen" mitgetheilt wird. Bei den Bindewörtern erblicken wir zuvörderst auf's neue eine Menge gut ausgewählter Sätze; ferner, wie sehr der Verfasser, indem er überall zweckmäßige Aufforderungen anbringt, sich bemüht, die Kinder in der Anwendung der Konjunktionen zu üben: allein Ref. fragt, und wohl mit allem Recht: warum ist denn hiervon schon in der Wörterlehre die Rede? findet sich denn in der Lehre über die Satzverbindungen und Satzgefüge nicht Gelegenheit genug, diesen sonst so hoch wichtigen Stoff für die Fassungskraft der Kinder zu verarbeiten? Zu einer vorläufigen Kenntnißnahme desselben gab jedenfalls Herr Langenberg zu viel.

Die Abschnitte über die Wortbildung und den Satz lassen wenig zu wünschen übrig und werden gewiß den meisten Lehrern am besten gefallen. Welchen Paragraphen wir hier auch genauer ansehen mögen; immer finden wir, daß die neuesten Hauptwerke für die deutsche Sprache treu benutzt, die einzelnen Materien mit Umsicht geordnet und die Beispiele, wie auch die Aufgaben zur Uebung, auf's beste gewählt worden sind. — Die Aufsatzbildung erscheint, mit den übrigen Haupt-

abschnitten verglichen, etwas arm, und läßt daher vermuthen, daß es keineswegs in dem Plane des Verfassers gelegen habe, eine vollständige Anweisung zu stilistischen Uebungen zu geben.

Wofern Herr Langenberg die Mühe nicht scheut, bei einer neuen Bearbeitung seiner Sprachschriften mit dem Satze zu beginnen, überhaupt in der Anordnung sämmtlicher Haupt- und Nebenabschnitte in ähnlicher Weise, wie Wurst, Barthel und Andere, zu verfahren; so wird ihm gewiß die große Freude zu Theil werden, dieselben, welche schon jetzt des Guten so viel an sich tragen, immer mehr Geltung sich verschaffen zu sehen. —

Die von demselben Verf. erschienenen Bücher: 1) „Leitfaden für den Unterricht in der Wortformenlehre, für die obern Klassen einer Elementarschule, für höhere Bürgerschulen u. s. w. bestimmt"; und 2) „Anweisung zum Gebrauche des Leitfadens für den Unterricht in der Wortformenlehre", hat Ref. zwar auch schon gründlich angesehen: er hält es aber für gut, sein Urtheil über sie erst dann abzugeben, wenn ihnen die uns versprochene ähnliche Bearbeitung der Satzlehre wird gefolgt sein. Vorläufig empfiehlt er auch sie zum Ankauf und recht fleißigen Gebrauche.

Zusatz. Herr Langenberg hat mir einige Bemerkungen über seine Sprachschriften zugesandt. Ich lasse dieselben hier folgen.

Einige Bemerkungen,

den Leitfaden und das dazu gehörige Handbuch (Sprache) für Elementarschulen bearbeitet, betreffend.

I. Behandlung des Leitfadens.

a) Die Schüler lesen die Fragen, oder die Forderungen ꝛc. Der Lehrer untersucht, ob sie dieselben verstehen und beantworten können; sonst werden sie durch andere Fragen und etwaige Erläuterungen von Seiten des Lehrers klar vorgeführt. Beim Lesen der Nummern muß zugleich auf die richtige Betonung ꝛc. gesehen werden.

b) Jeder Schüler, der zu antworten im Stande ist, hebt alsdann seinen Finger in die Höhe; denn die Frage ist an Alle ge-

ſtellt. Nun wird mit Wiederholung der Frage eine vollſtändige Antwort gegeben und ſo lang und oft ausgeſprochen, bis ſie in allen Stücken richtig iſt. Die richtige Antwort wird einzeln und im Chor laut ausgeſprochen.

c) Die Forderungen und Aufgaben werden theils mündlich, theils ſchriftlich beantwortet. In der mündlichen Auflöſung wird nothwendig eine Lebendigkeit entſtehen, in welcher Lehrer und Schüler ſich erfreuen werden. Wo es nicht recht gehen will, da charakteriſirt der Lehrer die einzelnen Wörter ꝛc. und läßt ſie gleichſam errathen.

Die ſchriftlichen Auflöſungen werden theils in der Schule, wenn der Lehrer ſich mit einer andern Abtheilung beſchäftigt, theils zu Hauſe bearbeitet. Beſonders werden diejenigen Aufgaben, welche mündlich zu zeitraubend ſind, in die ſtillen Schularbeiten und in die häuslichen verlegt.

d) Auch kann der Lehrer, weil es den Schülern häufig an dem nöthigen Vorrath von Materialien fehlt, die im Handbuche gegebenen Beiſpiele vorleſen, ja nachſprechen und dann aufſchreiben laſſen.

Das Handbuch macht den Lehrer ſchlagfertig.

e) Die Wiederholung jedes Paragraphen iſt aber durchaus nothwendig. Dieſe geſchieht entweder dadurch, daß der Lehrer Nummer für Nummer durchgeht, oder, daß er frei den betreffenden Paragraphen vorführt. Das Letztere wird das Bildendere ſein.

II. Folge dieſer Behandlung.

a) Die Schüler gewinnen eine Sprachfertigkeit, wie bei keinem andern Lehrgegenſtand, wenigſtens nicht in ſo mannichfacher Beziehung. Die Zunge muß ſich löſen. — (Wenn aber der Lehrer überhaupt auf richtiges Sprechen der Schüler halten ſoll, ſo muß dieſer Forderung in der Sprachſtunde vorzugsweiſe nachgekommen werden.)

b) Die Schüler erhalten Einſicht in das ihnen zugängliche Sprachgebiet, legen einen praktiſchen Grund, und erwerben ſich eine große Fertigkeit in den Sprachmomenten.

c) Was viel ſagen will: ſie lernen ein Buch leſen — indem ſie genöthigt ſind, auf Alles und Jedes genau zu merken; denn die ſtachelnde Frage des Lehrers iſt immer hintendrein.

d) Wenn man bisher dem Sprachunterricht eine gewisse Trockenheit, Sterilität zuzuschreiben geneigt gewesen ist, so beweist, bewirkt eine Behandlung, die das Gepräge von Feuer und Schwert an sich trägt, das Gegentheil.

e) Die Selbstthätigkeit, diese höchste Tugend jedes Menschen und jedes Schullebens (ich beziehe mich auf Hoffmeister) soll durch den Leitfaden besonders erzielt werden. Das Sprüchlein der Schiller'schen Reiter:

Für sich selbst stehn sie ganz allein,
Es tritt kein andrer für sie ein!

ist mir beständig vor Augen gewesen. — Wo Selbstthätigkeit herrscht — diese hohe menschliche Tugend — da ist ein erziehender Unterricht. Jedes Schulbuch muß nach diesem Maßstabe, nach meiner Ansicht, beurtheilt werden.

III.

a) Für die Praxis bestimmte Bücher müssen aus der Praxis beurtheilt werden. Man lernt solche Bücher nur durch die Praxis kennen. Als praktischer Schulmann darf ich besonders an diese Forderung appelliren.

b) Die Lehrer versuchen heut zu Tage zu wenig. Wo nichts mehr versucht wird, tritt Stillstand, darum Rückgang ein, und der Krebs darf nicht das Schulsymbolum sein. —

c) Der Leitfaden ist nicht zu weit angelegt. Wenn er Kindern vom 8. — 12. Jahre in die Hände gegeben wird, so kann er vollständig durchgemacht werden. Durch die große Anzahl Aufgaben, welche als stille Uebungen gelten können, ist der Leitfaden für Schulen mit Einer Klasse (Klein und Groß) bestimmt.

d) Da, wo die Lehrer die Anschaffung des Leitfadens von jedem Schüler nicht verlangen können (wie denn 1 Sprachbuch eher in die Hände der Kinder gehört, als 1 Rechenbuch), schaffe er etwa nur 2 an, und lasse die Fragen ꝛc. bald von diesem, bald von jenem Schüler lesen.

IV.

a) Ueber den elementarischen Stufengang äußere ich mich nicht, so wie auch nicht über die getroffene Auswahl aus den großen Gebieten der Formen-, Wort- und Satzlehre für Elementarschulen. — Aber lieber etwas zu viel, als zu wenig gegeben. —

b) Etwaige Auswahl der Paragraphen, obgleich dies immer nicht viel ſagen will:

§. 7. Die Silben — Rechtſchreibung.

Wort-formen-lehre. §. 10. Das Dingwort.
§. 12. Das Fürwort.
§. 14. Das Zuſtandswort.

§. 24. Sproßformen — Wortbildung.
§. 28. Der ausgebildete Satz. — Satzlehre.

Hin und wieder möchte die Ausführung im Handbuche ſehr zweckmäßig ſein; denn ſonſt bleibt's doch ſkelettenförmig.

c) Die Anziehung der Grundſätze:

Bilde überall kleine Ganze!
Gehe vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten!
Gehe vom Leichten zum Schweren!
Laß das Prinzip der Anſchaulichkeit vorherrſchen!
u. ſ. w.

übergehe ich.

d) An vieles im Vorworte Geſagte laſſen ſich noch Bemerkungen reihen.

Bei dem verſprochenen II. Artikel über meine Sprachbearbeitung bitte ich dieſes anſehen zu wollen.

Kronenberg. **E. Langenberg.**

---

6. Methodiſches Handbuch für den Unterricht in den deutſchen Stylübungen. Ein Leitfaden für Lehrer in Elementar- und Bürgerſchulen von Wilhelm Rehm, Lehrer in Werl. Eſſen, bei Bädeker, 1838. (XI u. 436 S. 1 Thlr. 7½ Sgr.)

Dieſes Buch ſchließt ſich an Bormann's Stylübungen an, aus welchen der Verf. auch geſchöpft hat. Nach zwei Aufſätzen über Grundſätze und Anſichten des vorliegenden Lehrganges, ſo wie über Bemerkungen zur Art der Anfertigung und Correctur der Stylübungen erſcheinen: 1) Vorübungen; 2) Nachbildungen; 3) freie Darſtellungen; a) Erzählungen; b) Fabeln mit Nachbildungen; c) Beſchreibungen; d) Ab-

handlungen; e) Briefe (die in Bormann's Stylübungen fehlen); f) Geschäftsaufsätze. Anhang: Gespräche und Schilderungen. Das Ganze (436 S.) ist eine reiche Materialiensammlung mit vielen schätzbaren Bemerkungen. „Ein Lehrbuch abzufassen, das dem Bedürfniß jeder Schule vollkommen entspreche, ist, bei dem verschiedenen Standpunkte derselben, ein Ding der Unmöglichkeit." (S. VI.) —

---

7. Hülfsbuch für deutsche Stylübungen, insonderheit für Uebungen im mündlichen Vortrage. Eine Sammlung von vierhundert stufenmäßig geordneten Aufgaben zur Nachbildung und freien Darstellung von K. Bormann ꝛc. Berlin, bei H. Schultze, **1839**. (IV u. **292** S. **20** Sgr.)

(Zweite Anzeige.)

Diese Schrift wird besonders denjenigen Lehrern, welche des Verf. Stylübungen (2. Aufl. 1838, in demselben Verlage erschienen und den Lesern bereits bekannt, Rhein. Bl. Band XIV, Heft 2) gebrauchen, willkommen sein. Der Hr. Verfasser legt auf mündliche Uebungen ein großes Gewicht, weil des Unterrichts in der Muttersprache höchster Zweck sei, „einem Jedweden, nach dem Maaße seiner Fähigkeit, die Geistesgegenwart zu geben, welcher in jedem Augenblick der rechte und richtige Ausdruck zu Gebote steht." Allerdings, das Können, mündlich wie schriftlich, ist die Hauptsache. Es setzt das richtige Verstehen voraus: also Verstehen, was Honcamp mit Becker als den ersten Zweck des Sprachunterrichts bezeichnet, und Können: Sprechen und Schreiben. Beide Zwecke werden von einem tüchtigen Lehrer in allen Unterrichtsgegenständen angestrebt und gefördert. Aber es gehören auch eigene Uebungen dazu: mündliche wie schriftliche. Letztere betrieb man sonst ausschließlich: Bormann hat wesentlich zur Verbreitung jener beigetragen, und das vorliegende

Buch liefert die Materialien dazu. Es soll dem Schüler in die Hand gegeben werden; wenn die Schule es besitzt, etwa in einigen Exemplaren, so wird es für jede Stunde einigen Schülern mitgegeben und denselben die Aufgabe (oder mehrere, für jeden eine andere) bezeichnet, die sie sich zu Hause einüben und beim Beginn der nächsten Stunde mündlich vortragen, während Lehrer und Schüler zuhören. Der Inhalt besteht in einer Sammlung.

Wie noch in sehr vielen Schulen die Schüler sprechen, nicht bloß beim Hersagen auswendig gelernter Stücke (aus Bibel, Katechismus, Gesangbuch, Lesebuch u. s. w., sondern auch bei ihren Antworten auf die Fragen des Lehrers, bei Wiederholungen des Pensums einer Lehrstunde am Schlusse derselben oder beim Anfange der nächsten (sehr wichtige Uebungen!), ist bekannt. Manche Lehrer haben noch bis zur Stunde keinen Begriff davon, was darin manche Schulen leisten, was darin geleistet werden kann, wenn der Lehrer nur die nöthige Zähigkeit und Unermüdlichkeit besitzt, Eigenschaften, die sich am meisten bei dem Unterricht der ersten Anfänger zeigen müssen. Nachlässigkeiten darin in dem ersten Unterricht, die eitle Hoffnung, das werde sich schon von selbst geben, ziehen sich in ihren traurigen Folgen durch das ganze Schul- und übrige Leben der Schüler. Ein kleines Kind muß mit höchster Anstrengung, mit articulirtester Pronunciation, steif und starr, reden. Geläufigkeit, Abrundung und Geschmeidigkeit finden sich von selbst. Man versuche es nur, übe sich natürlich zuerst in deutlichster Aussprache und — besuche Schulen, welche darin Vorzügliches leisten. Wilberg's Schule stand auch darin als Muster da. Warum? Wegen der Ausgeprägtheit des Mannes. Lehrer, die keinen determinirten Charakter haben; weiche, verschwimmende, sentimentale Seelen leisten auch darin nichts. Und die Meinung, daß Mädchen das deutliche, laute und bestimmte Sprechen zu erlassen sei, weil es ihnen die Verschämtheit und Zierlichkeit austreibe,

iſt — ein leerer Wahn. Auf Paraden gehören ſie nicht; aber in den Schulen und auch in Prüfungen vor den Eltern, wo ſie ſtatt finden, erwartet man von jedem Schüler lautes und deutliches Reden. Leiſes Murmeln verräth Mangel des Könnens und der Freudigkeit des Bewußtſeins und iſt ſelbſt nichts anders als — Ziererei. Offenheit und Wahrhaftigkeit ſucht man zuerſt in öffentlichen Schulen. Gerade in den Schulen, in welchen die Lehrer ihre Stentorſtimme erſchallen laſſen, was ſehr unnöthig, ja ſchädlich iſt, für ſie ſelbſt wie für die Aufmerkſamkeit der Kinder, deßgleichen in Schulen, in welchen die Lehrer in der Redſeligkeit ihre Virtuoſität ſuchen, trifft man am erſten das ſtumme, dumm-ſchüchterne, unerfreuliche Weſen. Die innerliche, freie Entwickelung gedeiht nicht ohne Veräußerlichung derſelben. „Sprich, damit ich dich ſehe!“

---

8. Für dieſelben Zwecke wie die vorige Schrift iſt laut Titels und kurzen Vorwortes auch die folgende geſchrieben:

Sammlung von Fabeln und Erzählungen. Ein Handbüchlein für Schüler bei den Uebungen im freien mündlichen Vortrage. Münſter, **1836**, bei Deiters. (**79** S. **5** Sgr.)

Es enthält meiſt Fabeln in gebundener Schreibart. Da der Hr. Verf. ſich über das, was er unter „freien mündlichen Vortrag“ verſteht, nicht näher erklärt, ſo muß man ſchließen, daß er Auswendiglernen und wörtliches Recitiren darunter verſteht, was denn freilich ein Anderes iſt. In dieſer Beziehung gleicht das Büchlein ſo vielen andern. Z. B. folgendem:

9. Sammlung deutſcher Gedichte zum Auswendiglernen und Declamiren. Erſter Theil. Parchim und Ludwigsluſt, bei Hinſtorff, **1839**. (**96** S. **3** Sgr.)

Es enthält außer einem Anhange 110 kleine Gedichte für Kinder von 8 — 10 Jahren. Die Auswahl ist zweckmäßig.

---

10. Kleines ABC-Buch für Anfänger im Lesen und Schreiben. Synonymen und Homonymen. Von J. G. von Quandt. Leipzig, bei Brockhaus, 1838. (XV u. 566 S. 2 Thlr.)

Lorberg hat dieses Buch in der Allgem. Schulzeitung sehr gepriesen. (Er gehört zu den einsichtsvollen und unparteiischen Beurtheilern.)

Der erste Theil des Titels läßt etwas ganz Anderes erwarten, als das Buch liefert; er könnte täuschen. Es ist kein Lesebuch im gewöhnlichen Sinne des Wortes, wie er in der Schulwelt gäng und gebe ist, noch weniger eine Fibel. Der Verf. nimmt „Lesen und Schreiben" im höheren Sinne des Wortes. Er versteht darunter das Verstehen der Sprache, zunächst der Wörter, d. h. der Begriffe, die sie enthalten. Der Verf. giebt daher nicht kurz geprägte Definitionen, sondern Erklärungen, Erörterungen, Auseinandersetzungen der Begriffe synonymer Wörter, nach der Art synonymer Wörterbücher alphabetisch geordnet. Des Verf. Absicht ist, „die Reizbarkeit des Gefühls für die Bedeutung der Wörter zu wecken, gleichsam das Gehör der Seele zu schärfen, daß sie den im Worte auf das leiseste ausgesprochenen Gedanken vernimmt und auch den Mißton von nicht übereinstimmenden Worten und Gedanken gewahr wird." Darum sei ein Buch, welches Gedanken und Kenntnisse einflößte, auch „in Bezug auf Synonymik wirksamer, als Sprachforschungen, welche die Wortwurzeln am Ganges aufsuchen". Indem der Verf. den Sinn verwandter Wörter explicirt (dieses ist die richtige Bezeichnung dessen, was er thut), will er nicht unmittelbare Wort-, sondern Gedankenkenntniß, mehr erregen als mittheilen.

Wir wählen einige Beispiele, deren Mittheilung hier auch für den Leser, wenn er auch das in der That lehrreiche und unterhaltende Buch (der Hr. Verf. mischt Stellen aus Dichtern ein) nicht kauft, von einigem Werth ist.

Aufklären, belehren, unterrichten. Aufklären heißt: Licht verbreiten. Ob aber Jemand darum etwas sieht und richtig erkennt, ist sehr ungewiß. Licht ist bloß Bedingung, unter der man etwas erkennt. Belehren ist mehr. Dieses heißt, einem Andern Kenntnisse mittheilen. Unterrichten heißt so viel, als: Jemanden in einer Geschicklichkeit üben und ihm die Kunstgriffe beibringen. Aufklären bezieht sich also auf das Erkennen, belehren auf's Wissen, und unterrichten auf das Können. Aufklärung bezieht sich auf das Denken, Belehrung auf Gelehrsamkeit und Wissenschaft, und Unterricht auf Künste. Des wahren Philosophen Geschäft ist aufklären, des Gelehrten zu belehren, des Meisters zu unterrichten. Man sagt niemals, Jemanden in der Tanzkunst belehren oder aufklären, und eben so wenig: in der Philosophie unterrichten. Bedient man sich des Wortes unterrichten in Beziehung auf Wissenschaften, so will man dadurch andeuten, daß zu deren Erlernung eine Uebung der Geisteskräfte erforderlich sei, gleichsam wie zu Künsten eine mechanische Uebung der Glieder.

Demuth und Unterwürfigkeit. Die Demuth ist eine Stimmung des Gemüthes, welche das Gefühl der Erhabenheit begleitet, und dieses Gefühl ist gleichsam die Dominante der Demuth, welche leise mitklingt, wenn jener starke Ton das Innerste erschüttert. Wer das über alles Maaß und allen Begriff Große zu fühlen vermag, demüthigt sich davor, ohne sich zu verachten; denn er muß sich selbst einer hohen Kraft des Gemüthes bewußt werden, wenn er zum Gefühle der Erhabenheit gelangen kann.

Dieses Bewußtsein der eigenen Kraft ist aber dem Demüthigen nur Maaß der unendlichen Größe des Erhabenen. Wer schwach an Geist und Gemüth ist, dem wird auch das

Mittelmäßige groß ſcheinen, und im Gefühl der Kleinheit iſt er unterwürfig. Die Unterwürfigkeit entſteht aus dem Gefühle der Schwäche, welcher jeder Größe unterliegt; die Demuth aus dem Gefühle der Kraft, mit der wir das Erhabene verehren. Zur Ehrfurcht geſellt ſich Demuth, zur Furcht Unterwürfigkeit; aber Ehrfurcht findet nur in einem großen Herzen Raum, und Furcht erfüllt das ſchwache Gemüth.

Anſchauung, Einſicht und Erkenntniß. Erſtere Wörter bezeichnen eigentlich Verrichtungen des Auges, welche man aber auf Verrichtungen des Geiſtes gleichnißweiſe anwendet. In ſinnlicher Bedeutung hat man eine Einſicht, wenn man über einer Sache ſteht und in ſie hineinſchaut. So ſchwebt der Geiſt über der Natur und blickt in ihre Tiefe hinab. Die Kenntniß einer Sache bis auf ihren tiefſten Grund nennt man in geiſtiger Bedeutung eine Einſicht. Erkennen heißt in ſinnlicher Bedeutung: etwas hell ſehen. Was Erkenntniß iſt, lernt man nicht aus Theätetus. Daß weder Empfindung, noch Wahrnehmung Erkenntniß iſt, wird bewieſen, weil ſie nicht zum Weſen der Dinge eindringen und nur den Schein der Erſcheinung auffaſſen. Vorſtellen iſt auch nicht erkennen, denn die Vorſtellung iſt nur etwas Subjectives. Weiter wird geſagt: die mit ihrer Erklärung verbundene richtige Vorſtellung wäre Erkenntniß, die unerklärbare dagegen läge außerhalb der Erkenntniß; und wovon es keine Erklärung gäbe, das ſei auch nicht erkennbar, und ſo benannte er dies auch; wovon es aber eine gäbe, das ſei erkennbar. — Von der Erklärung ſelbſt wird folgende Erklärung gegeben: „Wenn du das Unterſcheidende eines Dinges auffaſſeſt, wodurch es von den übrigen verſchieden iſt, ſo behaupten Einige, du habeſt ſeine Erklärung aufgefaßt. So lange du aber nur noch etwas Gemeinſchaftliches triffſt, ſo würde deine Erklärung auf dasjenige gehen, was zu dieſer Gemeinſchaftlichkeit gehört. In der Kürze würde dies heißen: Erkenntniß iſt die mit einem Objecte übereinſtimmende Vorſtellung aller ſeiner Merkmale,

ſowohl des weſentlichen Merkmals, als der äußeren Merkmale, welche ſeine Unterſcheidungskennzeichen ſind, wodurch ich es von Dingen derſelben Gattung unterſcheide. Sokrates macht ſich am Schluſſe dieſes Geſprächs hierüber luſtig, indem ja die Merkmale des Unterſchiedes etwas in die Kenntniß hineinzögen, was nicht mit erkannt würde, was nicht das Erkannte iſt. Die äußeren Merkmale gehören aber doch zu dem Begriffe, und ſind nur dann Unterſcheidungszeichen, wenn ich mehrere Begriffe neben einander ſtelle. Nicht als Unterſcheidungen, ſondern als Theile des Begriffes werden die äußeren Merkmale in die Erkenntniß aufgenommen. Am Ende nennt Sokrates die ganze Unterſuchung über die Erkenntniß ein Windei, was er zur Welt gebracht habe. Wir wollen uns dadurch nicht abſchrecken laſſen, zu unterſuchen: wie Einſicht und Erkenntniß ſinnverwandt und verſchieden ſind. Einſicht war alſo Kenntniß, und daß erkennen ein Intenſivum iſt, von kennen, zeigt die Form des Wortes. Man ſagt ſchon im gemeinen Leben, daß man Jemanden erkannt hat, wenn man ſich erinnert, ihn ſchon geſehen zu haben. Auch Plato bedient ſich dieſes Beiſpiels, läßt es aber wieder fallen, weil es zur Entſcheidung der Frage geführt hätte, welche ironiſch unentſchieden bleiben ſollte. Wenn ich etwas erkenne, ſo werde ich mir bewußt, daß der Begriff, den ich davon gefaßt habe, mit etwas, was ich ſchon wußte, in mir übereinſtimmt. Iſt das Erkannte ein äußeres Object, ſo vergleiche ich den mir davon gemachten Begriff mit etwas Urſprünglichem in meinem Bewußtſein (der Idee), was aller Wahrnehmung und Erfahrung vorausgeht; und wenn ich nun den Begriff im Weſentlichen übereinſtimmend, den äußeren Merkmalen nach verſchieden mit dem Urbegriffe in mir finde, ſo ſage ich, daß ich erkannt habe; und Erkenntniß iſt alſo: ein durch eine Kenntniß vermitteltes Bewußtwerden einer Idee in mir. Iſt das Object der Erkenntniß ſelbſt ein Inneres, ſo erkenne ich das Innere durch ſich ſelbſt, indem ich es als Object und Subject einander ent-

gegenſetze und ſynthetiſch wieder verbinde. Man kann dies füglich eine Selbſtkenntniß nennen; nur muß man damit nicht jenen frömmelnden und unbeſtimmten Sinn verbinden, welcher ſo oft unter dieſem Worte geſucht wird. Einige haben auch ſehr richtig die Erkenntniß ein Wiſſen des Wiſſens genannt. Mag Plato darüber auch ſcherzen, wie er will, und ſagen: daß das Wiſſen des Wiſſens auch ein Wiſſen des Nichtwiſſens erfordere, und das Wiſſen des Seienden ein Wiſſen des Nichtſeienden; was zu lauter Verwickelung führt. Das Nichtwiſſen und Nichtſeiende ſind ja Verneinungen, und was verneint wird, wird nicht erkannt und iſt nicht. Eine Einſicht iſt alſo eine Kenntniß, eine Erkenntniß aber eine doppelte Kenntniß, zugleich objectiv und ſubjectiv. Ich werde mir bewußt, daß etwas Unbewegliches, etwas, was mein Denken nicht abändern kann, in mein Bewußtſein gekommen iſt, und dann bin ich auch beweglich in mir, meines Denkens, was eben das Bewegliche und Urſprüngliche iſt und ich ſelbſt bin, mir bewußt. Oder in einer andern Weiſe zu philoſophiren, müßte man ſagen: das Erkennen iſt zugleich Bewußtwerden der ins Unendliche hinſtrebenden objectiven Richtung, und der objectiven Hemmung dieſer Richtung. Nun iſt aber Einſicht auch Erkenntniß und ſo iſt allerdings das Ich bei Einſehen ebenfalls in beiden Richtungen thätig; doch wird nur ſtillſchweigend das Subjective bei dem Worte „Einſehen“ mit verſtanden, aber nicht mit benannt, wie bei dem Erkennen, durch welches ausdrücklich geſagt wird: daß es das Gegeneinanderhalten, oder Vergleichen eines durch Verſtand und Einbildungskraft gebildeten und auf ein außer mir vorausgeſetztes Object bezogenen Begriffes mit einer in mir und durch mich ſelbſt erſchaffenen Idee iſt. Der Hr. Geheimerath Eberhard nimmt das Wort „Erkenntniß“ im juriſtiſchen Sinne, der nun freilich ſehr ſelten philoſophiſch iſt, und ſtellt Urtheil, Abſchied, Spruch, Erkenntniß und Beſcheid zuſammen. Er ſagt: Ein Erkenntniß iſt ſowohl das Urtheil eines Gerichtshofes, als der

Spruch eines Spruchcollegiums; denn so nennt man oft die Entscheidung rechtsgelehrter Männer. Es wird uns nun leichter werden zu sagen, was wir unter Anschauung verstehen, da wir über die Bedeutung der Wörter Einsicht und Erkenntniß uns verständigt haben. Auch Anschauung ist ein auf geistiges Fassungsvermögen angewendetes, vom Gesichtssinn entlehntes Gleichniß. Man versteht darunter in engerer und niederer Bedeutung die sinnliche Wahrnehmung eines sichtbaren Gegenstandes. Wenn aber die Wahrnehmung zum Bewußtsein kömmt, so nimmt sie der Geist freiwillig in sich auf und bildet aus ihr einen Begriff, entweder so, daß er die sinnlichen Eindrücke auf allgemeine und schon im Geiste liegende Ideen zurückführt, auflöst und diesen unterordnet, wodurch sie ihre sinnliche Erscheinungsform verlieren und im eigentlichen Sinne zu Verstandesbegriffen verwandelt werden, oder daß die Einbildungskraft aus diesen sinnlichen Eindrücken ein Bild bildet, dessen Bestandtheile durch einen Grund untereinander in einem innern Zusammenhange stehen. Die Wahrnehmung ist ein Bild des äußern Gegenstandes, die Auffassung dieses Bildes ein Gebilde der Einbildungskraft, welches Bildlichkeit behält. Ein bildlicher Begriff, ein inneres Bild, wird eine Anschauung genannt. In wie fern die Einbildungskraft bei ihrem Gebilde das von der Wahrnehmung aufgenommen und verbunden hat, was mit einer Allgemeinidee in mir übereinstimmt und auf solche sich zurückführen läßt, ist die Anschauung transcendental, und eine Anschauung unterscheidet sich auch von dem reinen Begriffe durch ihre Bildlichkeit, durch die Form, formale Sinnlichkeit. Eine Erkenntniß und Anschauung kann man auch so unterscheiden; daß jene immer abstract, diese concret sei, indem in ihr Wahrnehmung und Idee in Eins verbunden sind. Wir müssen noch hinzufügen, was Kant in seiner Anthropologie über das Erkenntnißvermögen sagt. Das Bewußtsein seiner Vorstellung,

welches zur Unterscheidung eines Gegenstandes von andern zureicht, ist Klarheit. Dasjenige aber, wodurch auch die Zusammensetzung der Vorstellung klar wird, Deutlichkeit. Die letztere macht es allein, daß eine Summe von Vorstellungen Erkenntniß wird, worin dann, weil eine jede Zusammensetzung mit Bewußtsein Einheit; folglich eine Regel für jene voraussetzt; Ordnung in diesem Mannichfaltigen gedacht wird." Und weiter sagt Kant: „Man sieht wohl, daß, wenn das Vermögen der Erkenntniß überhaupt Verstand (in der allgemeinsten Bedeutung des Wortes) heißen soll, dieser das Auffassungsvermögen (attentio) gegebener Vorstellungen, um Anschauung, das Absonderungsvermögen dessen, was Mehrern gemein ist (abstractio), um Begriff, und das Ueberlegungsvermögen (reflexio), um Erkenntniß des Gegenstandes hervorzubringen, enthalten müsse." Vom Erkenntnißvermögen, so fern es auf Verstand gegründet wird, sagt Kant: „Verstand, als das Vermögen zu denken (durch Begriffe sich etwas vorzustellen), wird auch das obere Erkenntnißvermögen (zum Unterschied von der Sinnlichkeit, als der untere) genannt, darum, weil das Vermögen der Anschauung (reiner oder empirischer) nur das Einzelne in Gegenständen, dagegen das der Begriffe, das Allgemeine der Vorstellungen derselben, die Regel enthält, der das Mannichfaltige der sinnlichen Anschauung untergeordnet werden muß, um Einheit zur Erkenntniß des Objects hervorzubringen." — Hieraus geht denn nun wiederum hervor, daß Erkenntniß Wissen des Allgemeinen, der Regel ist, welche Einheit in die Mannichfaltigkeit eines Begriffes bringt. Diese Regel, dieses Allgemeine, welcher wir die mannichfaltigen Vorstellungen zur Einheit eines Begriffes unterordnen, ist aber nichts Anderes, als das Ideale in uns. Die Anschauung ist dagegen die Einheit des Begriffes selbst. Die Anschauung ist ihrem Wesen nach concret, die Erkenntniß abstract, die Einsicht ganz objectiv.

11. Sprachschatz für die Jugend. Eine geordnete Auswahl aus allen Gattungen der deutschen Prosa und Poesie in drei Theilen für das Alter von 7 — 9, 9 — 12, 12 — 15 Jahren. Erster Theil. Berlin, 1841 im Selbstverlag der Herausgeber. (238 S. 12½ Sgr.)

Das Wort „Sprachschatz" ist, wie der weitere Titel besagt, in besonderem Sinne zu nehmen.

Das Buch ist ein Lesebuch ausgewählter Stücke, nicht für den Schulgebrauch, sondern für die Privatlektüre. Der Gedanke ist ein guter. In der Schule sollen nur ernste Sachen gelesen werden, die Disciplin des Geistes bleibt das stete Augenmerk des erziehenden Lehrers, überall fordert er die Kraft des Schülers heraus. Die leichtere, einer besonderen Erklärung nicht bedürftige Waare gehört für das Haus. Daß aber hier nichts Seichtes oder gar Schlechtes gelesen werde, ist eine wichtige Sache. Wie es mit den Fabrikwaaren der Kinderschriften aussieht, wollen wir ein ander Mal unsern Lesern an Beispielen veranschaulichen; es übersteigt allen Glauben. Namentlich treten aus den Uebersetzungsfabriken aus der französischen Literatur für Kinder Machwerke an's Licht, die einmal mit deutschem Ernste beleuchtet zu werden verdienen. Die häusliche Lectüre soll — dies ist ein wichtiger, noch nicht recht befolgter Gedanke — die Schullectüre und das Lernen in der Schule ergänzen. Neben jedem Schülerlernbuch sollte ein Schülerlesebuch herlaufen, auf welches der Lehrer hinweisen, das er dem Schüler empfehlen könnte. Diesen Gedanken verfolgen die Verfasser des „Sprachschatzes" nicht; aber sie huldigen einem verwandten, dem, der Jugend eine durchweg gute Lectüre in die Hand zu spielen.

Die Auswahl in diesem ersten Theile ist sehr zweckmäßig und gut zu nennen. Einer der Herausgeber, Hr. Hillert,

als Jugendschriftsteller bereits vortheilhaft bekannt, hat von dem Seinigen hinzugethan, und so kann dieser erste Theil den Lehrern zu weiterer Empfehlung an Schüler und Eltern empfohlen werden.

---

12. Deutsches Lesebuch für die unteren Abtheilungen der Bürger- und Gelehrtenschulen, herausgegeben von Ch. H. Hugendubel, Director der Realschule in Bern. Zweite, neu durchgesehene und vermehrte Auflage. **2** Theile. Bern, Chur und Leipzig, **1839**, Verlag von Dalp. **25** Sgr.

Der erste Theil enthält Gedichte (172 S.), der zweite prosaische Stücke (179 S.). Das Buch hat in Hinsicht des Inhalts der aufgenommenen Stücke und ihrer Verfasser einen schweizerischen Charakter; doch verdient es, wie Solches schon bei der Anzeige der ersten Auflage erwähnt wurde, auch die Aufmerksamkeit der Lehrer Deutschlands.

---

13. Deutsches Elementarwerk. (Lese- und Sprachbuch.) Für untere Gymnasialklassen, h. Bürgerschulen, Cadettenhäuser, Institute und Privatunterricht. Von Dr. Mager. Erster Theil, erster und zweiter Band. Stuttgart, Cast'sche Buchhandlung, **1841**. (**264** und **383** S.) Auch unter dem Titel: Deutsches Lesebuch für untere Klassen, erster und zweiter Cursus. Erster Band **15** Sgr. Zweiter Band **20** Sgr.

Zu diesem Lesebuche soll ein Sprachbuch erscheinen, welches eine elementarmethodische Anweisung 1) zur Sprachlehre; 2) zur Sprachkunst; 3) zum Verständniß der Bedeutung und der Bildung deutscher Wörter enthalten wird, überall mit genauer Beziehung auf das Lesebuch.

Bevor dieses Sprachbuch erscheint, kann das Lesebuch als solches, wie alle die andern, gebraucht werden.

Die Sammlung der Stücke ist rubricirt wie folgt:

1) erster Cursus: A) aus der Welt der Dichtung; a) Dichtungen des deutschen Volksgeistes (Märchen, Mythen, Sagen); b) deutsche Kunstdichtung (didaktisch, erzählend, Lieder); B) aus der natürlichen Welt (das Universum, die Erde, Pflanzen und Thiere); C) aus der sittlichen Welt. — 2) Zweiter Cursus: A) episch (Balladen, Mährchen, Romanzen, Idyllen, poetische Erzählungen, in ungebundener Rede); B) historisch (Natur und Erde, Sitten und Zustände, Ereignisse und Thaten aus dem Alterthum, dem Mittelalter, der neuern Zeit); C) lyrisch (Gott, Vaterland, Natur und Leben); D) oratorisch (die Rede, der Brief); E) dramatisch; F) didaktisch.

Aus dieser Uebersicht ist die Eigenthümlichkeit der Anordnung ersichtlich. Dem Herausgeber der „pädagogischen Revüe" darf man es schon zutrauen, daß die Auswahl mit Sachkenntniß und Geschmack bewerkstelligt sei, weshalb wir dieses Lesebuch den Lehrern der auf dem Titel genannten Anstalten hiermit bestens empfehlen wollen. Bei der Erscheinung des Sprachbuches werden wir darauf zurückkommen.

---

14. Der Unterricht im Briefschreiben für höhere und niedere Volksschulen und die untern Klassen der Realschulen. Nach richtigen Grundsätzen theoretisch und praktisch dargestellt und mit einer bedeutenden Anzahl ausgeführter Beispiele versehen von L. Kellner, Seminarlehrer in Heiligenstadt. Zweite, sehr vermehrte und verbesserte Auflage.

Weimar, 1841, Voigt. (VIII und 104 S.) 10 Sgr.

Der praktiſche Sprachlehrgang des Hrn. Verfaſſers iſt bekannt, an ihn ſchließt ſich der vorliegende Leitfaden an. Die Einleitung S. 1 — 12 liefert die nöthige Belehrung über das Briefſchreiben in den Schulen; ſie enthält bewährte Grundſätze und Winke. Dann folgen die Briefe ſelbſt, lauter Originalarbeiten, nicht entlehnt: 1) Briefe im erzählenden und beſchreibenden Ton; 2) im bittenden; 3) Gelegenheitsbriefe (Anmeldungen, Dankſagungen, Glückwünſche, Geſchäftsbriefe ꝛc.). Der Anhang ſagt das Nöthigſte über die Form der Briefe und die gebräuchlichſten Titulaturen.

Wenn Bormann der Meinung iſt, daß es einer Anleitung zum Briefſchreiben nicht bedürfe, weil ein Brief keinen andern Inhalt habe, als irgend ein anderer Aufſatz, und die Form deſſelben nicht beſonders gelehrt zu werden brauche, indem ſie ſich von ſelbſt finde: ſo kann Solches dem Weſentlichen nach bei Kindern, bei welchen man es auf einen beſonderen Grad der Bildung abgeſehen hat, zugegeben werden; für gewöhnliche Schulkinder bedarf es einer praktiſchen Anleitung, wie Hr. Kellner ſie giebt. Er nennt erſt das Thema des Briefs, dann den Plan, d. h. die Vertheilung des Stoffs, hierauf folgt der Brief ſelbſt. Sie ſind auf gewöhnliche Verhältniſſe berechnet, in einfacher Sprache geſchrieben und machen ſelbſt keine höheren Anſprüche.

15. Briefſteller für die Jugend beiderlei Geſchlechts, ſo wie zum Gebrauch in Schulen. Von G. E. A. Wahlert, Rector der höheren Bürgerſchule in Lippſtadt. Lippſtadt, 1840, Lange. (V und 184 S. 15 Sgr.)

Dieſer Briefſteller befriedigt höhere Anforderungen als der vorhergehende, der für ganz ſimple Verhältniſſe berechnet iſt, und er hat ſeine beſonderen und zwar anziehenden Eigenthümlichkeiten. Die Anleitung zum Briefſchreiben geht von S. 1 — 132, dann folgen Muſterbriefe an Behörden und hohe Perſonen bis S. 162, hierauf Muſter von Geſchäftsbriefen. Der erſte Theil iſt alſo die Hauptſache. Wie verfährt der Verfaſſer?

Erſtens giebt er das Thema, den Inhalt des Briefes an; zweitens folgt ein fehlerhafter Brief; drittens folgt die Beurtheilung; viertens der Brief, wie er hätte geſchrieben werden ſollen.

Der Lehrer ſoll das Thema an die Tafel ſchreiben, den fehlerhaften Brief diktiren und dann die Schüler zur Beurtheilung beſtimmen. Nachdem alles Fehlerhafte aufgefunden worden, das Beſſere notirt und accentuirt iſt, erhalten die Schüler die Aufgabe, nun einen fehlerfreien Brief über das Thema einzuliefern. Bei aufmerkſamen Schülern wird wenig mehr zu corrigiren ſein. Dieſes nimmt der Lehrer vor, und bei der Rückgabe des Corrigirten diktirt er ihnen den Muſterbrief (obiges Nr. 4), die Schüler anleitend, denſelben mit den ihrigen zu vergleichen, damit ſie Urtheil und Geſchmack bekommen. Der Verfaſſer empfiehlt es, die Muſterbriefe auswendig lernen zu laſſen.

Die Methode iſt praktiſch und hat für Lehrer, die ſich des Buches bedienen wollen, beſondere Vorzüge:

1) es liefert ihnen ein beſtimmtes Lehrmaterial; 2) zeigt ihnen an praktiſchen Beiſpielen, worauf es bei der Beurtheilung der Briefe ankommt, lehrt ſie ſelbſt Fehler erkennen und vermeiden.

Der Hr. Verfaſſer zeigt in der Beurtheilung wie in der Abfaſſung der Muſterbriefe eine große Gewandtheit, und was er mittheilt, iſt nur geeignet, die Schüler nebenbei zu feiner Sitte zu erziehen und mit löblichen Geſinnungen zu

durchdringen. Der Briefsteller ist in hohem Grade empfehlenswerth.

---

16. Kaufmännischer Briefsteller in deutscher, französischer, englischer und italienischer Sprache für Handlungsschulen und junge Leute, die sich, ohne Lehrer, die kaufmännische Correspondenz in diesen Sprachen aneignen wollen, von G. E. A. Wahlert ꝛc. Lippstadt, 1841, Lange. (392 S.) 1 Thlr. 10 Sgr.

Das Buch zerfällt in 4 Theile; der erste giebt die deutschen, der zweite die französischen, der dritte die englischen, der vierte die italienischen Briefe. Der Inhalt ist derselbe, die deutschen Briefe sind in die andern Sprachen treu übersetzt. Wer also im Besitze dieses Briefstellers die kaufmännische Correspondenz in den genannten fremden Sprachen erlernen will, braucht nur den in seiner Muttersprache geschriebenen Brief in die fremden Idiome zu übertragen und das eigene Scriptum mit dem Buche zu vergleichen und nach demselben zu verbessern. In seiner Schule, die eine Handlungsschule heißen kann, gebraucht der Hr. Verfasser den Briefsteller, wie folgt: Er giebt 2 oder mehrere Briefe zur Präparation auf, in der Sprache, in welcher gerade correspondirt wird. Die Schüler merken sich die kaufmännischen Ausdrücke. In der Stunde werden dieselben überhört und erklärt, was zu Vergleichungen der verschiedenen Sprachen und zur Auffassung ihrer Eigenthümlichkeiten führt. Hierauf geben die Schüler die Bücher ab, und sie schreiben den betreffenden Brief nach den Dictaten des Verfassers extemporaliter in der Sprache nieder, in welcher correspondirt wird. Am Ende der Stunde, oder nach derselben, werden die Bücher corrigirt.

Es braucht nicht bemerkt zu werden, daß das Buch in der Schule noch auf mancherlei andre Art gebraucht werden kann. Gedanke und Ausführung sind, so weit wir letztere beurtheilen können, nur beifallwürdig. Das kaufmännische Publikum wird sich dafür dankbar erweisen.

---

17. Wörterbuch der deutschen Synonymen. Von F. L. K. Weigand, Lehrer der Realschule zu Gießen. Erster Band, A — G. Mainz, 1840, Kupferberg. (XVII und 576 S.) Preis für beide Bände 4 Thlr.

Dieses Werk wird in der Folge die Stelle der bisher gebrauchten synonymischen Wörterbücher vertreten, denn es übertrifft sie alle. Man braucht es nur mit dem bekanntesten von Eberhard zu vergleichen. Dieses enthält von A bis G 628, das vorliegende 875 Artikel; es ist also viel reichhaltiger, dabei übersichtlicher, schärfer und zugleich ein Zeugniß einer immensen Sprachkenntniß. Ein neuer Vorzug ist der, daß der Verfasser zuoberst den mustergültigen Gebrauch der Wörter in der Schrift mittheilt und dann auf den historischen Grund hinweiset. Um das Praktische von dem Gelehrten zu scheiden, hat der Verfasser die altdeutschen Beispiele in der Regel unter den Text verwiesen und die etymologischen Begründungen als Anmerkungen beigegeben. Der Aufzählung der Wörter geht eine „etymologische Einleitung" voraus, welche sich über Sylbe und Wort, Wurzel und Stamm, Stimm- und Mitlaute erklärt. Das Ganze ist eine wirkliche Fortentwicklung der Werke über deutsche Sprachwissenschaft und -Kunst, und entspricht vollkommen den Ansprüchen, die man an ein solches Werk, nach den Vorarbeiten von Adelung, Campe, Heinsius, Eberhard und Maaß, nach den Musterwerken von J.

Grimm, Schmitthenner, Herling, Becker u. A. zu machen berechtigt ist.

---

18. Wörterbuch der deutschen Sprache in Beziehung auf Abstammung und Begriffsbildung. Von K. Schwenck. Dritte, viel verbesserte und vermehrte Ausgabe. Frankfurt a. M., 1838, Sauerländer. 2 Thlr. 20 Sgr.

Dieses Buch hat den Werth, daß es die Bedeutung der Wörter der deutschen Sprache kurz und bündig erklärt, ihre Entstehung und Bildung angiebt und auf die Stämme reducirt. Natürlich wird auf das Altdeutsche, auf Mundarten und auf verwandte Sprachen zurückgegangen. Von der Vermehrung und Verbesserung dieser dritten Aufl. gegen die früheren haben wir uns zu überzeugen Gelegenheit gehabt. Ganz füglich kann dieses Werk, besonders für Lehrer, den Gebrauch der großen Wörterbücher von Adelung, Campe und Heinsius, die nun auch zum Theil veraltet sind, ersetzen.

---

19. Schul-Wörterbuch der deutschen Sprache. Mit besonderer Rücksicht auf Erleichterung und Förderung der Orthographie bearbeitet und herausgegeben von Dr. C. Vogel ꝛc. Stereotypausgabe. Leipzig, 1841, Tauchnitz. (XVI und 586 S.) 22½ Sgr.

Zum Unterschied von dem vorhergehenden Werke giebt dieses Schul-Wörterbuch nur die Wörter, alphabetisch geordnet, mit kurzer Erklärung, bei den Dingwörtern ist die Mehrzahl und das Geschlecht, bei den Zeitwörtern die Art derselben u. s. w. angegeben.

z. B. „Erziehen, unregelm. Z. mit h.“ (Zeitwort mit haben), „durch Ziehen fortbewegen, fortziehen; uneig. groß ziehen; den Geist und das Herz eines Kindes ausbilden; davon: Erzieher, der; Erziehung, die; Erziehungsanstalt, die; Erziehungskunst, die.“

Die meisten Erklärungen sind noch kürzer.

Was der Hr. Verfasser mit dem Buche will, sagt er auf dem Titel und in der Vorrede. Es ist ein auf den Schulgebrauch berechneter Auszug aus „Weber's deutschem Wörterbuch, 3te Aufl. 1840“, jedoch selbstständige Arbeit; möglichst compendiös, die Grundbegriffe einfach erklärend, die Wortbilder in größter Anschaulichkeit darstellend. Das Buch ist folglich für einfache Menschen und Schüler berechnet, welche die Bedeutung oder die Orthographie eines deutschen Wortes nicht kennen und sich über Beides Raths erholen wollen. Die Nützlichkeit eines solchen Hülfsmittels, wenn man sich in einem der bezeichneten Fälle befindet, ist nicht zu verkennen, und ist das Buch für diesen einfachen, praktischen Zweck wohl geeignet.

In der Vorrede bekennt sich der Hr. Verfasser in Betreff des orthographischen Unterrichts zu den Ansichten Vormann's, wovon in den Rh. Bl. die Rede gewesen. Was die Auswahl der abgedruckten und erklärten Wörter betrifft, so hat der Hr. Herausgeber auf Vollständigkeit in reinhochdeutschen Wörtern gesehen, von Provincialismen und Fremdwörtern nur die allerbekanntesten aufgenommen, auch technische Ausdrücke berücksichtigt, alles obscöne vermieden, weil das Buch auch in die Hände von Schülern kommen soll. Das Buch reicht also nur für die gewöhnlichsten Fälle aus.

---

20. Kleines Fremdwörterbuch zur Verdeutschung und Erklärung aller in unsrer Schrift- und Umgangs-

sprache üblichen fremden Ausdrücke, mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung, und Andeutung ihrer Herkunft. Ein reichhaltiger Auszug aus dem allgemeinen Fremdwörterbuche von Dr. J. C. A. Heyse. Hannover, 1840, Hahn'sche Hofbuchhandlung. (VIII und 494 S.) 1 Thlr. 10 Sgr.

Das Werk, aus welchem dieser Auszug gemacht, ist das in der 8. Aufl. erschienene, zweibändige, 70 Bogen starke Fremdwörterbuch von dem Schuldirector Heyse, dem Vater des Hrn. Herausgebers des vorliegenden. Dieser Auszug reicht vollkommen hin. Er enthält alle in die Umgangssprache (Schrift- und Geschäftssprache) aufgenommenen Fremdwörter, nur mit Ausschließung der einzelnen Wissenschaften angehörigen, die man in einer Real-Encyclopädie zu suchen hat. Die Erklärungen derselben sind möglichst kurz, für Laien, nicht für Gelehrte bestimmt; meist reichte eine Anreihung des deutschen Wortes oder der Wörter ohne alle Erklärung hin. Daß die Aussprache der Fremdwörter mit deutschen Buchstaben angegeben, der Accent bezeichnet ist, wo er sich nicht von selbst versteht, werden die Gebraucher dieses Fremdwörterbuches mit Dank erkennen. Alles ist auf die unmittelbare Praxis berechnet, auf das savoir-faire ohne Umschweife, worauf es praktischen Menschen ankommt. Das Buch erfüllt ganz seinen Zweck.

---

21. Grundriß der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Modi in der deutschen, französischen, lateinischen und griechischen Sprache von Dr. J. A. Savels, Gymnasialdirector. Essen, 1837, Bädeker. (120 S.) 15 Sgr.

22. Uebersicht der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Casus in der deutschen u. s. w. Sprache, von

Demſelben. 4 Abtheilungen. Eſſen, 1838 und 1840. (452 S.) 2 Thlr.

23. Vergleichende Darſtellung der Lehre vom Tempus und Modus. Ein Beitrag zur einfacheren und richtigeren Behandlung dieſer Lehre in den Grammatiken der griechiſchen, deutſchen, lateiniſchen, franzöſiſchen und hebräiſchen Sprache von Dr. S. H. A. Herling ꝛc. Hannover, 1840, Hahn'ſche Hofbuchhandlung. (170 S.) 25 Sgr.

Drei gelehrte Schriften, die wir nur anzeigen können. Sie ſetzen die Kenntniß von 4 und reſp. 5 Sprachen voraus. Die Bemühung, die gemeinſchaftlichen und unterſcheidenden Grundſätze und Regeln der Sprachen, welche unſere, für einen wiſſenſchaftlichen Standpunkt zu befähigenden Jünglinge zu erlernen haben, aufzufinden und darzuſtellen, iſt gewiß eine verdienſtliche. Dadurch wird eine ſammelnde Erkenntniß, Sprachphiloſophie möglich, nicht aus ſpeculativ-erſonnener, ſondern aus concreter Anſchauung, wenigſtens in Nachweiſung der Richtigkeit jener an Exempeln und Beiſpielen.

---

24. Lehrbuch der allgemeinen Grammatik von Dr. S. Stern. Berlin, 1840, Heymann. (208 S.) 1 Thlr.

Was Göthe mit ſeiner Metamorphoſe der Pflanzen wollte, nachweiſen, wie jede Entwicklung derſelben auf einen Urtypus zurückgeführt werden könne, das will Hr. Dr. Stern für die Sprache leiſten, darſtellen die allgemeinen Geſetze einer jeden Sprache, die beſonderen Sprachen als Individualiſirungen einer gemeinſamen Grundform. Während nun Becker als Naturforſcher und philoſophiſcher Arzt die Sprache als einen Organismus betrachtet und ſich bemüht,

möglichſt viel Aehnlichkeiten zwiſchen Sprachentwicklung und anderen organiſchen Erſcheinungen nachzuweiſen, kurz eine Phyſiologie der Sprache zu geben, will Hr. Stern die Sprache nicht nur als ein in allen ihren Theilen organiſches, ſondern als ein, zu dem großen Organismus des menſchlichen Daſeins gehörendes und den Geſetzen deſſelben entſprechendes Organ betrachten, das nicht nur organiſches, ſondern menſchliches Leben in ſich trägt. Er will den Zuſammenhang aufweiſen, welcher zwiſchen der Sprache und dem menſchlichen Daſein überhaupt beſteht. Nach ſeiner Anſicht findet jedes Moment der Exiſtenz des Menſchen in der Sprache ſeinen Ausdruck, ſie iſt der getreueſte Abdruck ſeiner Natur, ein Spiegelbild derſelben. Sprechen iſt eine Function, wie Athmen und Denken. Im erſten Theile ſeiner Schrift giebt Hr. Stern eine Darſtellung der verſchiedenen Seiten des menſchlichen Daſeins, beſonders im Bereich des Empfindens und Denkens, als Grundriß für die Erſcheinungen der Sprache. Die Haupttheile der Schrift beſchäftigen ſich mit folgenden Gegenſtänden: 1) Was leiſtet die Sprache? 2) Wie erfüllt die Sprache ihre Functionen? a) Aeußere Geſtaltung der Sprache oder der Lautbildung; b) innere Geſtaltung: Wortbildung, Formbildung, Satzbildung. Der Verfaſſer beſitzt die Gabe klarer Darſtellung.

25. Theoretiſch-praktiſches Lehrbuch der Styliſtik für obere Klaſſen höherer Schulanſtalten und zum Selbſtunterricht von Dr. S. H. A. Herling ꝛc. Erſter Theil. Theorie des Styls. (318 S.) Zweiter Theil. Die ſtyliſtiſche Analyſe. (444 S.) Hannover, 1837, Hahn'ſche Hofbuchhandlung. Preis für beide Bände 3 Thlr. 5 Sgr.

Den ersten Theil haben wir unsern Lesern schon einmal genannt. Zur Ergänzung diene nun auch die Hinweisung auf den zweiten, welcher Proben von Beschreibungen, Erzählungen, didaktischen, die Thatkraft und die Empfindung vorzugsweise erregenden Darstellungen nebst deren Beurtheilung enthält. Anthologien und Chrestomathien gehören in die Hand des Schülers, Herling's Werk ist für den Lehrer bestimmt. Wie unendlich leer, unbestimmt und wag sind nicht noch zu häufig die Urtheile über die Aufsätze der Schüler und die Geistesprodukte deutscher Klassiker! Diesen Uebeln steuert ein Werk wie das vorliegende, dessen erster Theil die Theorie, der zweite die Anwendung enthält. Wird man dadurch auch nicht zu Compositionen befähigt, man gewinnt doch ein Urtheil über Compositionen, und das Bewußtsein der Gesetze über Richtigkeit und Schönheit schützt beim eigenen Componiren gegen Verirrungen und Fehler.

Druckfehler im vorigen Hefte.

S. 132, Z. 11 von oben statt: longage lies: langage!
— — Z. 9 von unten statt: consciencirnsement lies: consciencieusement!
— — Z. 1 von unten statt: imperienx lies: imperieux!

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

Mai und Juni 1842.

Des XXV. Bandes der neuen Folge 2. Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1842.

Digitized by Google

I.

Lehrerconferenzen.

Schullehrer-Conferenzen, Lehrervereine, pädagogiſche Geſellſchaften oder wie ſie heißen mögen, gar ſehr verſchieden wird das Ohr und der Sinn der Menſchen von dieſen Klängen getroffen. Während ſie Dieſe gar nicht berühren, regen ſie Jene in hohem Grade auf, und unter dieſen hört der Eine Harfengetön, der Andere eine — Teufelsmuſik.

Für den Schreiber dieſes ſind es angenehme, liebliche Klänge, die ihm eine Summe der liebſten Erinnerungen zutragen und ihm eine reizende Hoffnung auf die Zukunft eröffnen.

Ich halte die Schullehrer-Conferenzen für die weſentlichſten, unentbehrlichſten, abſolut nothwendigen Fortbildungs-, Erregungs- und Belebungs-Anſtalten der Schullehrer. Was die Seminarien für den Jüngling ſind, ſind die Conferenzen für den Mann. Wer für ſein Amt lebt, glüht für ſie; ſie ſind ihm Sonne, Luft und Nahrung. Je mehr er nachdenkt, je mehr er gelernt hat, je mehr er erfahren: deſto tiefer fühlt er das Bedürfniß, ſich mitzutheilen und Andere zu hören. Man ſagt, daß ein dem Penſylvaniſchen Syſtem unterworfener Gefangene in wenigen Jahren ein Narr wird oder ein

Wahnsinniger; er ist von Menschen abgesperrt, er hört die Menschenstimme nicht mehr und das Sprechen ist ihm unmöglich gemacht: so verkümmert auch der Lehrer als solcher ohne Verkehr mit seinen Standesgenossen. Worüber man nicht mehr redet, darüber hört man auch bald zu denken auf; und was Einem in der stillen Kammer nicht deutlich wird, das leuchtet oft, durch das Feuer der Rede angefacht, schnell in hellem Lichte.

Doch ich setze die Vorzüge und Folgen der Lehrergesellschaften nicht weiter auseinander, ich wollte nur an sie erinnern. Wer sie kennt, wird beistimmen, und wer sie nicht kennt, der eile, sie kennen zu lernen. Hier wird einfach ihr Werth als bekannt und durch die That erwiesen vorausgesetzt.

Natürlicher Weise ist es nicht genug, daß sie existiren; es kommt Alles darauf an, wie sie existiren und wirken. Das Vegetiren ist auch eine Art der Existenz, nur nicht die rechte.

Die erste Forderung ist, daß sie nicht langweilig sind. „Wo nur Standesgenossen zusammenkommen, da wird immer die Langeweile präsidiren und die Dummheit das Protokoll führen." So spricht Börne; es mag oft genug der Fall sein, denn auch Schiller meint, während der Einzelne für sich ein leidlich gescheuter oder gescheidter Mensch sei, werde doch, sobald er mit seines Gleichen zusammenkomme, gleich ein Dummkopf daraus; aber es ist nicht nothwendig, den wahren Lehrer interessirt Alles, was das Lehramt, es sei fern oder nahe, berührt, und was ihn interessirt, das behandelt er auch mit Interesse, folglich ohne Langweiligkeit.

Die zweite Forderung ist die, daß Jeder sich frei äußert. „Es geht" — sagt von Türk in „seinen Erfahrungen und Ansichten", S. 170 — „in solchen Verbindungen nur dann gut, wenn jedes Glied derselben frei irren, frei fehlen und mehr durch ruhige Erfahrung als durch Zurechtweisung zu sich selbst kommen und so weit kommen kann, als es nach seiner

Individualität zu kommen vermag.“ Wo man seines Herzens wahre Meinung zurückzuhalten für klug erachten muß; wo Einem durch einen Anwesenden, der vielleicht gar nicht dahin gehört, der Mund geschlossen wird; wo man fühlt, daß Dinge gesprochen werden aus Rücksichten gegen die, die draußen sind; kurz wo die Freiheit der Gedanken und der Rede fehlt: da gedeiht ein Lehrerverein nicht. Wir wissen, wie es da herzugehen pflegt, wo Menschen nur nach feststehenden Normen und Grundsätzen reden müssen und reden: die lange Weile präsidirt und alle freieren Geister verlieren sich. Denn ihr Herz verlangt nicht bloß zu wissen, was aus irgend einem, von Andern festgestellten Princip folgt, sondern zu welcher Ueberzeugung der Redende nach freier Untersuchung gelangt ist.

Demnächst kommt die Art der Einrichtung selbst zur Sprache. Nach meinem Ermessen giebt es dafür keine allgemeinen, feststehenden Normen. So verschieden der Standpunkt der Lehrer, so verschieden kann die Conferenz sein. „Eines schickt sich nicht für Alle.“ Auch kann man mit den Zeiten wechseln. Läßt man dem Menschen nur freie Bewegung, so fühlt er schon, wenn es Zeit ist, die Formen zu wechseln. Man sei damit zufrieden, wenn das geschieht, was unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist, thue dieses aber auch wirklich. „Es kommt nicht darauf an“ — sagt Lorberg — „daß viel gesprochen werde, was geschehen könnte, wenn Hunderterlei anders wäre, sondern Alles darauf, daß Jeder klar einsehe, was er unter den einmal vorhandenen Umständen thun kann und thun soll, und daß er es wirklich thue.“ Nach Wieland ist es der harmloseste, sicherste Weg, uns um die Menschheit verdient zu machen, wenn wir es im Stillen thun, ohne weit greifende Anstalten und ohne ein künstlich zusammengesetztes Maschinenwerk, dessen Wirkungen wir ja nicht in unsrer Gewalt behalten. Alles möglichst einfach, ohne lästige Formen, direct auf das Ziel der Belehrung, Unterhaltung und Erfrischung losgehend. Ohne alle Formen geht es

aber, wenn die Zahl der Mitglieder ein halbes Dutzend überschreitet, und wenn nach einem Plane gearbeitet werden soll, auch nicht. Und diese Formen hindern den geregelten Gang nicht, sondern sie fördern ihn, denn sie sind nur um dieses willen da und nur in dem Maaße gut, als sie dieses leisten. „Man kann den Menschen nicht gut lehren; man muß ihn in solche Lagen versetzen, die ihn von selbst gut machen."

Es giebt unter uns Lehrervereine der verschiedensten Art, nicht bloß als freiwillige und nicht-freiwillige, sondern verschieden in Betreff der innern Einrichtung und der Thätigkeit.

Hier besucht man sich in den Schulen, es wird docirt, katechisirt und kritisirt, dort werden Aufsätze gemacht, rund geschickt, commentirt, vorgelesen und beurtheilt; hier theilt man einander das Neueste aus einzelnen Gebieten des Wissens mit, dort üben sich die Mitglieder in verschiedenen Fertigkeiten u. s. w. Das Alles kann recht zweckmäßig und gut sein. Für das Gute erregte Menschen finden schon das Rechte, man lasse sie nur sich frei bewegen. Doch vor zwei Abwegen muß ich aus Erfahrung warnen: erstens davor, daß man sich nicht auf Dinge einläßt, welche mit der Wirksamkeit des Lehrers in gar keiner nachweisbaren, unmittelbaren Verbindung stehen; zweitens davor, daß man nicht meint, die Bildung des Schullehrers bestehe in dem Streben nach Ideen und Systemen in wissenschaftlicher Form. Alles muß im wahren und edlen Sinne praktisch sein, praktischen Bedürfnissen entsprechen, erträumte Verhältnisse im Himmel gehen uns gar nichts an, unsre Aufgabe ist, die Verhältnisse auf der Erde zu gestalten und in ihnen tüchtig zu wirken, wie es von Schulmännern zu erwarten steht, die, wie die berühmteste aller Cabinetsordern unsers hochseligen Königs (vom 12. Januar 1798!) verlangt, „mit den Kenntnissen der Zeit fortgeschritten sind". Ihnen fallen Aufgaben zu, woran die Vorfahren gar nicht dachten; oder was zu ihren Zeiten höchst wichtig oder unwichtig erschien, kann jetzt zu den Bagatellen oder zu den

Angelegenheiten erſter Art gehören. Wir leben in der Zeit, gehören der Zeit an, und wir müſſen bedenken, daß wir im fünften Jahrzehend des neunzehnten Jahrhunderts leben. Weil die Schullehrer nicht in den vorderen Reihen der Civiliſation und Cultur zu finden ſind, ſo findet man in ihren Kreiſen oft noch den veralteteſten Kram. Doch auch ſie werden mehr und mehr in die Bewegung der Zeit hineingezogen.

Daß man friſch an den Lehrerconferenzen arbeitet, daß für ſie eine neue Zeit eingebrochen, erſieht man aus den faſt allenthalben an's Licht tretenden Beſtrebungen, ſie zu organiſiren. Wir wollen dieſes durch einige Beiſpiele veranſchaulichen.

Der „ſüddeutſche Schulbote", Jahrgang 1840, macht in Nr. 3 in Mittheilungen über die Schulconferenzen in Rielingshauſen folgende Vorſchläge zur beſten Einrichtung derſelben:

„1. Jährlich vier geſetzliche Hauptconferenzen, die den ganzen Tag ausfüllen, und vier freiwillige Nebenconferenzen, die nur des Nachmittags ſtatt finden.

2. Dieſelben ſind abwechſelnd einem vierfachen Geſchäft gewidmet:

a) der Berathung und Belehrung über pädagogiſche Materien;
b) der Uebung und Darlegung pädagogiſcher Fertigkeiten;
c) der Mittheilung, Beurtheilung und gemeinſamen Leſung vorzüglicher pädagogiſcher Schriften;
d) der Beſchauung und Prüfung einzelner Pädagogien, d. h. Schulen.

3. Der Vormittag iſt praktiſchen Uebungen mit Schulkindern und der Behandlung des Tagesthema's gewidmet. Vortrag und Geſpräch wechſeln in angemeſſener Folge.

4. Die Proviſoren bilden einen Privatverein für ſich, mit einem ſelbſtgewählten Vorſtande, beſprechen ſich über ihre Privatſtudien und Privatarbeitsplane, wiederholen gemeinſchaftlich die Conferenzbelehrungen ꝛc.

5. Bei den beschauenden Conferenzen versammelt jeder Lehrer des Ortes seine Schülerzahl und wählt von den Anwesenden diejenigen aus, welche seine Schüler zu untersuchen haben. Oder er nimmt selbst zur Darlegung seiner Lehrweise und seines Lehrtones die vom Dirigenten zu bestimmenden Fächer vor. Die Andern sind stille und bescheidene Beobachter.

6. Jährlich einmal, auf Georgii, bringt jedes Mitglied die sechs schönsten Schriften aus seiner Schule, zur Vergleichung mit den Schönschriften anderer Schulen, mit.

Zuweilen werden auch Aufsatzproben über einen und denselben Gegenstand aus den verschiedenen Schulen vorgelegt und neben einander gehalten."

Die „Blätter aus Süd-Deutschland für das Volks-Erziehungs- und Volks-Unterrichtswesen u. s. w. von Eisenlohr u. A." liefern im vierten Hefte vom Jahre 1841 einen anregenden Aufsatz vom Seminardirector Riecke in Eßlingen, in dem er zuerst zeigt, daß die jetzige Conferenz in Würtemberg ein todtgebornes Kind sei, daß sie so gut wie gar nichts leiste, einmal, weil jährlich in 4mal 4 Stunden nichts Erkleckliches geleistet werden könne, zweitens, weil die Verbindung derselben mit der Schule fehle; dann geht er zu folgenden Vorschlägen über:

„1. Schullehrer-Conferenzen sollen eine zusammenhängende, über das ganze Land ausgebreitete Anstalt sein, mit der Aufgabe, die Fortbildung der Schullehrer, so wie die Fortschritte der Schulen selbst zu leiten und zu überwachen, in letzterer Hinsicht aber namentlich diejenige Einheit und Uebereinstimmung in der Schulmethodik, Schuldisciplin und den Lehrmitteln, welche wünschenswerth ist, herbeizuführen.

2. Wesentliche Bedingungen, wenn diese Aufgabe durch die Schullehrer-Conferenzen gelöst werden soll, sind, daß die Zahl der Conferenzen vermehrt werde, und daß der Conferenz-Direktor in das Verhältniß eines Distrikts-Schulinspektors zu seinem Conferenzbezirke trete. Aus die-

sem Grunde darf aber dieses Amt nicht den Jüngsten, sondern vielmehr immer nur erfahrenen und angesehenen Geistlichen, besonders, die ihren Platz nicht so leicht wechseln, übertragen, auch muß es anständig honorirt werden.

3. Die innere Einrichtung der Conferenzen muß so sein, daß die Zeit auf jede Weise (sowohl durch die Dauer der Versammlung, als auch durch die Art der Behandlung der Aufgaben ꝛc.) gespart, und die Materie praktisch, anregend, fortbildend gewählt und behandelt werde. Die Form muß mehr freie Unterredung, oder katechetische Belehrung, als akroamatisch sein.

4. Als Bezirks-Schulinspektor muß der Conferenz-Direktor befugt und verpflichtet sein, außer den Conferenzen das Privatstudium der Lehrer, besonders der jüngern, zu leiten und zu überwachen. Er soll hierin gewissermaßen an die Stelle des Seminars treten.

5. Sowohl mit den Vorbildungsanstalten (Seminarien) als unter einander sollten die Conferenz-Direktoren in amtlicher Verbindung stehen. Das Seminar müßte den austretenden Zögling mit Zeugniß an den Conferenz-Direktor des Bezirkes, in welchen er kommt, weisen, und der Conferenz-Direktor hätte dem Seminarvorsteher die Desiderien mitzutheilen, welche etwa von den Lehrern seines Bezirkes, welche er am besten zu würdigen wissen sollte, gemacht worden sind. Die Verbindung aller Bezirke unter einander könnte am besten durch eine jährliche Zusammenkunft, oder durch regelmäßige Rechenschaftsberichte der Direktoren in einer pädagogischen Zeitschrift erzielt werden.

Nur auf diese Weise halte ich es für möglich, daß das Institut der Schullehrer-Conferenzen aus der unverdienten Unbedeutenheit, in welcher es sich befindet, auf diejenige Stelle gehoben würde, welche es seiner Bestimmung nach einnehmen sollte, und von welcher aus es die allein fruchtbringende Bedeutung für das gesammte vaterländische Volksschulwesen er-

langen könnte. Und da dieſe Anſicht keineswegs eine leere Theorie, ſondern aus meiner, und — ich wage es zu behaupten, — aus der Erfahrung aller Schullehrer-Conferenz-Direktoren, welche dieſen Beruf mit wirklichem Intereſſe betrieben haben, geſchöpft iſt, ſo zweifle ich nicht, daß die Schulconferenzen früher oder ſpäter eine Reform in dieſer Richtung erfahren müſſen."

Auch in Holland ſtrebt man nach Einheit und Vereinigung derer, welche auf das Schulweſen wirken.

„Eine beſondere Lichtſeite der Schulorganiſation iſt die Einrichtung, daß ſich die Schulcommiſſionen jeder Provinz dreimal jährlich in der Provinzial-Hauptſtadt zu gemeinſamen Berathungen verſammeln. Eine ſolche Einrichtung wird in unſerm Preußiſchen noch ſchmerzlich vermißt. Ein ähnliches Zuſammenkommen der Schulpfleger in jedem Regierungsbezirk, etwa zweimal jährlich, um in Gemeinſchaft mit dem Regierungs-Schulrathe das Wohl der Schulen zu berathen, würde eine größere Einheit in das Schulweſen bringen, deren Mangel ſehr nachtheilig wirkt." (Fliedner's Collektenreiſe nach Holland, Theil II. S. 327.)

Eine andere Art der Vereinigung der Conferenzen und der Schullehrer wird jetzt in Holſtein von den Lehrern ſelbſt angeſtrebt, wie Solches aus der Broſchüre: „Umriſſe eines Planes für die Organiſation einer Central-Conferenz, zunächſt für die Schullehrer des Herzogthums Holſtein. Altona, in Commiſſion in Aue's Buchhandlung, 1842" (32 S.) erhellet. Dieſelbe iſt von einem Lehrer-Comité, welches von der erſten, am 15. October 1841 in Bramſtedt gehaltenen Central-Conferenz ernannt worden, abgefaßt; der Plan iſt mit vieler Umſicht entworfen. Wir liefern einige Data zur Vergleichung.

„Der Zweck der Conferenz iſt, Alles, was die amtliche Wirkſamkeit des Schulſtandes fördert, zu beſprechen, um durch gegenſeitigen Austauſch der dießfälligen Anſichten Reſultate zu

gewinnen, deren allgemeine Annahme oder Realisirung nach vorgängiger Kenntnißnahme oder Genehmigung der obersten Schulbehörde von dem ganzen Schulstande des Herzogthums zu erstreben sein wird."

Die Centralconferenz soll der Mittelpunkt sein aller Propsteiconferenzen, diese die Mittelpunkte der Kirchspielconferenzen. In denselben beschäftigt man sich nach dem allgemeinen Zwecke mit:

1) Berathung und Vornahme alles dessen, was zur Vervollkommnung im Schul- und Erziehungsfache beitragen kann; gegenseitige Mittheilung dessen, was sich durch den Erfolg im praktischen Schulleben bewährt hat;
2) Berathung und Vornahme alles dessen, was das Interesse aller Collegen für ihren Stand beleben und die Wirksamkeit desselben für Staat und Kirche den bestehenden Gesetzen gemäß fördern und befestigen kann;
3) Berathung und Vornahme alles dessen, was ein inniges, freundschaftliches Verhältniß unter den Collegen bilden, dasselbe erhalten, für die Folge sichern kann.

Für die Kirchspielsconferenzen gehört Alles, was nicht über die Interessen der Mitglieder in den einzelnen Kirchspielen hinaus geht; doch richten sie auch ihr Augenmerk auf die allgemeineren Interessen der Schulen der ganzen Propstei, diese vollenden das Ihrige und bringen das Allgemeinste in die Centralconferenz. Das Weitere können wir nur andeuten. Alles ist sehr reiflich erwogen.

Von jeder Kirchspielconferenz wird ein Extract an den Vorsteher der Propsteiconferenz eingesandt. Dieser berichtet an die Centralconferenz und faßt den etwa zu veröffentlichenden Bericht ab. Der Präses der Centralconferenz giebt eine Uebersicht über alle Verhältnisse und verfaßt eine für den Druck bestimmte Abhandlung.

Die Lehrer selbst wählen aus den Lehrern die Vorstände, die für die Kirchspielconferenzen auf 2, die für die Propstei-

conferenzen auf 4, die für die Centralconferenz für 6 Jahre. (Diese Zeiträume sind zu lang: 1, 2, 3 sind besser als 2, 4, 6.)

An den Kirchspielconferenzen nehmen alle Lehrer der betreffenden Kirchspiele Antheil; die Propsteiconferenzen entstehen durch den Zusammentritt der Vorsteher der Kirchspielconferenzen, denen sich aber jeder Lehrer anschließen kann; die Propsteiconferenz-Vorstände bilden die Centralconferenz, zu welcher aber auch jeder andere Lehrer Zutritt hat.

Die ersten sollen nach den Vorschlägen des Comité alle sechs Wochen abgehalten werden und einige Nachmittagsstunden dauern, die Propsteiconferenzen jährlich einmal zu Ostern einen Tag, die Centralconferenz jährlich im Sommer 2 Tage. Die einzelnen Conferenzen bestimmen die Versammlungsorte und entwerfen selbst ihre Statuten im Einzelnen.

Ich würde Anderes vorschlagen:

1) Kirchspiel-Conferenz: monatlich einen Tag (den Sonnabend, der dem Vollmond am nächsten liegt. Statt des versäumten Vormittags kann in derselben Woche Mittwochs Nachmittag Schule gehalten werden).
2) Propstei-Conferenz: alle vier Monate eine, einen Tag, statt der auf diesen Tag fallenden Kirchspiel-Conferenz.
3) Central-Conferenz: jährlich eine, 2 Tage, statt der in dieser Zeit eintretenden Propstei-Conferenzen.

Demnach würden jährlich abgehalten 9 Kirchspiels-, 2 Propstei-, 1 Central-Conferenz. Man könnte sich auch nach den Zahlen 8, 3, 1 richten.

Die Gesammtkosten sollen nach dem Vorschlage der Commission durch 1 % der Besoldungen oder Einnahmen aufgebracht oder durch die Ueberschüsse in der Einnahme für die Herausgabe eines Conferenzblattes gedeckt werden. —

Dieses ist der Plan im Allgemeinen, mit Weglassung aller einzelnen Vorschläge. Das Ganze ist, wie schon zugestanden, reiflich durchdacht. Man versuche die Ausführung! Dann

wird man auf die Verbesserungen schon kommen. Ich fürchte, der Plan ist zu formell, woran er nicht gerade scheitern, aber die freie Entwickelung der Kraft schwächen wird. Es ist des Protokollirens, Berichtens, es sind der Beamten zu viele.

Die Conferenz Nr. I (die des Kirchspiels, die wichtigste, weil sie alle Lehrer umschließt, weil hier an die Fortbildung der Einzelnen gedacht, weil hier hauptsächlich gearbeitet werden kann) bedarf nur eines Vorstehers, der, damit Alles in lebendigem Gange bleibt, alle Jahre neu zu wählen ist, oder etwa noch eines Schreibers, der sich Notizen zu einem zu Hause zu entwerfenden Protokolle aufschreibt, zugleich die kleine Kasse führt und alles Aeußere besorgt. Das Einsenden der Protokolle an die Conferenz Nr. II ist nicht nöthig. Was sich etwa zur Mittheilung aus Nr. I in Nr. II eignet, geschehe mündlich von dem Vorsteher in Nr. I, wenn Nr. II zusammentritt. Möglichst viel mündlich, möglichst wenig schriftlich — ist ein Hauptgrundsatz. Nothwendig ist es dagegen, daß dem Vorsteher der Centralconferenz alljährlich Mittheilungen gemacht werden, was aber direct aus Nr. I und Nr. II geschehen kann. Alle drei Arten der Conferenzen müssen Arbeitsconferenzen sein; Nr. II hat sich nicht bloß mit formellen Angelegenheiten und Resüme's aus Nr. I zu begnügen, sondern zu arbeiten. Dasselbe gilt auch von Nr. III. Selbstständige, neue, größere Arbeiten sind daselbst zu liefern, und von hier aus muß der lebendige Anstoß, die Belebung ausgehen, wenn das Blut irgendwo in Stocken gerathen möchte. Die Sache ist schwierig, jedoch sicher nicht unmöglich. Im Preußischen wäre diese Art der äußeren Organisation der Thätigkeit aller Schullehrer die Sache eines elementarischen Regierungs-Schulrathes *), den man wenigstens

*) In Holland existirt Aehnliches. Nach Fliedner's Collektenreise nach Holland, Theil II. S. 296 ist

„der Pfarrer (in Holland) keineswegs Mitglied derselben (der Schulkommission), sondern ob er gewählt wird, hängt

während der sechs Sommermonate auf Reisen im Lande herum, oft in den Conferenzen von Nr. I und II, und an der Spitze der Conferenz Nr. III zu finden sicher sein müßte. Rom ist nicht in einem Tage gebaut worden. Jeder muß zusehen, was unter den einmal gegebenen Umständen zu thun ist, und dieses wirklich thun. —

Nach dieser beispielweisen Darstellung der Strebungen der Gegenwart zur Realisirung wichtiger Momente zur Hebung des Volksschulwesens und der Volksschullehrer (die Hebung beider bedingen einander wechselseitig) werfen wir einen Blick auf die Thätigkeit einzelner Lehrervereine, wie sie mir vorliegen. Ich muß mich dabei auf eine Auswahl beschränken, wobei ich darauf sehen werde, daß Verschiedenartiges *) den Lesern vorgeführt wird. Ich fürchte nicht, dadurch denselben langweilig zu werden. In der Allg. Schulzeitung hat zwar der gewöhnliche Referent über die Rhein. Blätter im vorigen Jahre bei Anzeige der Mittheilungen über Conferenzen die Mahnung ergehen lassen, ihnen keinen oder einen kleinen Raum zu widmen. Dieser Ansicht bin ich nicht. Trägt ein Blatt zur Förderung dieser Angelegenheit, entweder zur Entstehung neuer Vereine, oder zur Belebung derselben, oder zu ihrer zweckmäßigeren Einrichtung bei, so hat es nach meinem Bedünken etwas sehr Wichtiges geleistet, mehr gethan, als einen guten methodischen Aufsatz geliefert, nämlich eine neue Lebensquelle geöffnet.

---

vom Schulinspector ab. Jeder Schulinspector hat im Durchschnitt 30 – 40 Dörfer und Flecken unter seiner Aufsicht und ein Gehalt von 450 fl. Im ganzen Reiche sind (waren, als Belgien noch dazu gehörte) 190 solcher Schulbezirke. Zu Schulinspectoren wählt man meistens Nicht-Geistliche, Kaufleute u. s. w. Sie sind auf Lebenslang angestellt."

*) Die Rücksicht auf das Verschiedenartige, Mannigfaltige bedingte dies Mal die Auswahl. Ich bedaure daher, die mir mitgetheilte ausführliche Beschreibung der Lehrerconferenz in Hoerde, wovon ich mit Freuden Kenntniß genommen habe, jetzt nicht vorlegen zu können.

Wer über die beiden in den Jahren 1840 und 1841 in Hirschberg in Schlesien gefeierten Lehrerfeste belehrt sein will, lese das neueste Heft einer Abtheilung des (nun nach dem Tode Handel's von Scholz allein herausgegebenen) Schulboten, eine ausführliche Beschreibung von Wander in Hirschberg, die auch besonders unter dem Titel: „Darstellung der beiden ersten schlesischen Lehrerfeste, welche den 9. Juni 1840 und den 1. Juni 1841 zu Hirschberg gefeiert wurden", in Neisse und Frankenstein bei Th. Hennings 1842 (110 S.) erschienen ist. Die Schrift trägt an der Stirne das Motto: „Wachet auf, ruft uns die Stimme!" und ist „gewidmet allen Lehrervereinen Deutschlands als eine sympathesirende Liebesgabe, allen Lehrern Schlesiens als Weckstimme für collegialisches Leben." Wen diese Stimme nicht weckt, der muß fest schlafen. Die dortigen Lehrer dringen auf Steigerung der Bildung der künftigen Lehrer durch gründlichere Vorbildung für die Seminare, durch fortgesetzte Ausbildung nach denselben, und sie erkennen außer den Bibliotheken und Lesevereinen in den Lehrervereinen das erste Mittel zur Belebung der Lehrer und zur Hebung aller Glieder des Volksschullehrerstandes. Sollten sie mit so vielen Andern Unrecht haben?

„Der Schulmeister muß untergehn,
Wenn der Lehrer soll auferstehn." —

Ein Sechsfaches liefere ich noch:

1) Einiges aus der Beschreibung der Conferenz in Cöslin; 2) über die Erziehungsgesellschaft in Lyon; 3) Beschreibung des Lehrerfestes in Remscheid; 4) Bericht über den jüngeren Lehrerverein in Berlin im Jahr 1840; 5) Bericht über die pädagogische Gesellschaft daselbst im J. 1841 *); 6) Probe einer Lection, in jenem gehalten. Ueber das, was ich über fremde Vereine berichte, fälle ich hier kein Urtheil. Die Leser

*) Außer diesen beiden Lehrervereinen besteht in Berlin, und außer einigen kleineren, noch ein größerer: der Schullehrer-Verein, uber den ich ein ander Mal berichten werde.

können ja auch lesen, d. h. verstehen, oder, nach Friedrich dem Großen, denken. Wo die Lehrer sich frei und selbstständig bewegen, und wo sie gegängelt werden, braucht nicht gesagt zu werden.

---

1. Cöslin.

In Cöslin bestand im Jahr 1841 am 29. September die Zahl der anwesenden Mitglieder des „freiwilligen Lehrervereins" (s. Monatsblatt für Pommerns Volksschullehrer, 7ter Jahrgang, S. 172) aus 95 Lehrern. Lehrerconferenzen giebt es in jedem Kirchspiel, jeder Synode, wahrscheinlich „nichtfreiwillige". Hr. Regierungsrath Kawerau, „der mit Hrn. Konsistorialrath Roth auch dies Mal den Verein mit seiner erfreulichen und ermunternden Gegenwart beehrte, erinnerte, daß alle Berathungen nur den Unterricht und die Erziehung zum Gegenstande haben dürften, nicht aber Etwas, was das Verhältniß der Schule zum Staat oder die Staatsverfassung beträfe." Derselbe bemerkte, als ein Lehrer die Abschaffung des Schulgeldes und die Einführung einer Schulsteuer vorgeschlagen hatte, daß dieses „von dem Standpunkte einer untergeordneten Stellung Niemand beurtheilen könne." Auf die nachher von einem Andern „an den Herrn Regierungs-Schulrath gerichtete Frage: Ob die Lehrerversammlung in Betreff der Parcellirungen Wünsche an die Königl. Regierung und durch diese an die Ortsbehörden und Gutsherrschaften gelangen lassen dürfe? verneinte der Herr Regierungs-Schulrath dies geradezu aus mehreren Gründen; überhaupt sei der Lehrerverein gar nicht berechtigt und auch nicht fähig, über Gegenstände der Staatsverfassung zu verhandeln."

Hierauf äußerte sich Hr. Konsistorialrath Roth über obigen Vorschlag: „der Verein müsse bei seinen Verhandlungen Inneres und Aeußeres sorgfältig unterscheiden und getrennt halten; zuerst müsse immer das höherstehende Interesse, dann

das minder wichtige Aeußere besprochen werden. Ein Jeder der Anwesenden wolle doch etwas mitnehmen, und das müsse immer ein Solches sein, was ihn mit seiner Lage zufrieden mache, aber nicht Etwas, das Unzufriedenheit in ihm hervorrufe. So sei auch die klare, richtige Erfassung des Verhältnisses der Schule zur Kirche und die von Gott geordnete Einheit beider *) durch den Verein möglichst zu fördern ꝛc."

Hierauf bewies ein Lehrer, Hr. Candidat Tietz in Schlawe, daß der Schullehrerstand die Stellung, die ihm gebühre, bereits erreicht habe. Er stehe in allgemeiner Achtung, was z. B. auch daraus hervorgehe, daß er von allen Seiten bewacht werde. Die Kirche dürfe, ohne ihrer einigen und ewigen Verpflichtung untreu zu werden, ihr Anrecht an die Schule nicht fahren lassen, da ja das Wirken der Schulen zweien Welten angehöre. „Man will" — rief der Vortragende mehrmals — „das Band zwischen Kirche und Schule zerreißen, und man will dennoch Miterbe sein der mütterlichen Güter, der Kirchen und Klostergüter! Welche Inconsequenz, welcher Weg zum Ziele!" — „Die Schule ist frei, ist selbstständig geworden, sie wird, je länger je mehr, frei und selbstständig werden; denn wo der Geist Gottes waltet, da ist die rechte Freiheit, und wen der Sohn frei macht, der ist wahrhaft frei."

Dieses und Aehnliches wurde in dem Pommer'schen Lehrerverein im Jahr 1841 verhandelt. Es war inzwischen 2 Uhr geworden, man schritt daher zum Mittagsmahl, an welchem gegen 50 Lehrer Theil nahmen. (Wo blieben denn die andern, die ganze Hälfte?) In den Schlußwunsch des

*) Das Schulblatt für die Provinz Brandenburg, mitredigirt von einem Konsistorialrathe, ist anderer Ansicht:

„Die Schule ist eine Veranstaltung des Staats."

1840, 4. Heft, S. 430.

Berichterstatters: „Gott gebe, daß dieser Lehrerverein immer mehr ein wahrer Verein werde", stimmt ohne Zweifel jeder Leser ein.

3. Lyon.

Nun geben wir nach zweien vorliegenden Broschüren: Société d'éducation de Lyon, Lyon 1840 u. 1841, eine kurze Nachricht über diese pädagogische Gesellschaft. Beide berichten über die in den genannten Jahren gehaltene öffentliche Sitzung und enthalten außerdem noch für das Publikum geeignete Mittheilungen. In Frankreich strebt Alles nach der Oeffentlichkeit. In Schlesien bemühten sich im vorigen Jahre Einige, aus dem Hervortreten der Schulen aus ihrem Versteck Gefahren für ihre Wirksamkeit herauszuklauben; Wander hat sie bestritten.

Die erste Broschüre liefert zuerst den Bericht (discours) des Präsidenten, dann folgt der Rechenschaftsbericht (compte rendu) über die Arbeiten der Societät im Jahr 1839, hierauf eine Arbeit des Dr. Levrat über die physische Erziehung, dann ein mythologisches Gedicht (Promethée) eines Mitgliedes, endlich die Liste der Mitglieder.

Der discours deutet zuerst an, wie nothwendig es für das Gedeihen eines Vereins sei, alljährlich dem Publikum Rechenschaft abzulegen von den Resultaten der Thätigkeit, und worin diese bestehe.

Dieses zeigt Hr. Bornes in dem Compte rendu. Ueber den Werth des Vereins drückt er sich also aus:

„Une société de cette nature rapproche des hommes qui gagnent à se connaître; elle leur fournit l'occasion de manifester des vues utiles, de s'éclairer mutuellement; elle affaiblit l'égoisme qui naît de l'isolement, excite l'amour du travail et du succès, et retrempe des ames souvent froissées par de pénibles fonctions, quelquefois même par l'injustice du monde."

Die Gesellschaft beschäftigte sich im Jahr 1839 mit folgenden Gegenständen (travaux modestes):

1) Ueber Erziehung im Allgemeinen und der moralischen im Besondern, die Erziehung sei nicht zu verwechseln weder mit dem Unterricht, noch mit der Disciplin, beide aber müßten erziehend (éducativ) wirken.
2) Warum sollte der Unterricht in den Naturwissenschaften dem in den todten Sprachen vorhergehen? Eine interessante Behauptung.
3) Ueber die Freiheit des Unterrichts.

Der Verf. verlangt drei Leistungen von Jedem, der die Erlaubniß zum Unterrichten begehrt: Publicité, moralité et capacité.

4) Bericht über das bekannte Wort der Frau Necker de Saussure.
5) Bibliographie über Erziehung.
6) Ueber das Leben Pestalozzi's und über Werly. „Die Deutschen nennen unsere Zeit le siècle pédagogique."

Die Broschüre giebt über jede dieser Arbeiten ein resumé.

Unter den Mitgliedern steht voran als Ehrenmitglied der Maire de Lyon, dann folgen als Stifter Lehrer von Lyon (maîtres de pensions, chefs d'institutions), hierauf die membres titulaires, dann die correspondirenden, unter ihnen Fellenberg, Hugendubel und Girard in der Schweiz, Massmann, Moennich, Stern, Harnisch und Braubach in Deutschland.

Die Arbeiten des Jahres 1841 waren folgende:

1. Mr. Hoffet (die Franzosen lassen nie ihr Monsieur weg) setzt auseinander, wie er als chef d'institution seine Schüler belohnt und encouragirt. Jeder erhielt monatlich ein detaillirtes Zeugniß über seinen Fleiß, seine Fortschritte und seine Führung (conduite). Wenn die Bülletins Aller zusammen eine zum Voraus bestimmte Summe von guten Noten erreichen, so wird den Schülern ein Spielabend (une soirée)

bewilligt, an dem die Professoren mit dem Chef-Theil nehmen. Haben sich die Schüler drei Soirées [redacted] einander verdient, so giebt es eine Excursion von einem oder zwei Tagen in die Umgebung der Stadt.

Also der Masse, nicht dem Einzelnen, werden die Belohnungen bewilligt, damit sie den Egoismus unterdrücken. Sie isoliren nicht, sondern sie verbinden die Schüler unter einander, verpflichten gewissermassen Alle solidarisch für das allgemeine Wohl. Die besten werden am meisten geliebt, und diese suchen ihre Kameraden zum Fleiße und zur Moralität anzuregen. Es ist ein Erziehungsmoment für die Gemeinschaft.

2. Mr. Hoffet über die Frage, welches der Zweck der Erziehung sei und ob sie für Alles zu sorgen habe, wovon das bürgerliche Glück der Kinder abhange. Der Verf. verlangt, daß nicht bloß der Bürger, sondern der Mensch gebildet werde.

3. Mr. Bonnet über die Methode des Hrn. Michelot in Paris, das Lesen und die Aussprache (prononciation) zu lehren. Die ächte Aussprache an sich kann den Franzosen in Paris keine Schwierigkeit machen, aber denen in andern Städten, und überall die Orthographie und das Lesen. Noch weiß man nicht recht, wie sie es machen; aus dem vorliegenden resumé erfährt man es auch nicht.

4. Mr. Pasquier über die in großen Schulen angenommene neue Art der Vertheilung der Schüler nach ihrem Alter. a) Knaben von 7 — 13, b) solche von 13 — 18 Jahren. Verschiedene Behandlungsweise dieser beiden Altersstufen in physischer und moralischer Beziehung.

5. Mr. Levrat über die Spiele der Griechen und den hohen Einfluß der Spiele auf die Gesundheit. „Tout concourt, tout consent, tout conspire.“ Wir vernachlässigen fortwährend den Gedanken einer nothwendigen Harmonie zwi-

schen leiblicher und geistiger Erziehung auf eine unverantwortliche Weise.

6. Analyse einiger Werke, die der société pédagogique gewidmet und übersandt worden sind.

Der Styl dieses discours ist nach Art unsrer Nachbarn ganz oratorisch, glänzend.

Unter den Mitgliedern befinden sich nicht bloß Lehrer, sondern auch Geistliche, Advokaten und Aerzte. Eine handwerksmäßige Bornirtheit in Ansichten und Strebungen ist begreiflich da nicht zu fürchten. Von der Sucht der Lehrer, „das Maaß ihrer beschränkten Ansichten an über ihrem Gesichtskreise liegende Fragen zu legen", ist auch keine Rede.

Der weitere Inhalt der Broschüre besteht aus zwei Stücken: einem Bericht über Prat's Werk: „Peter der Eremit und der erste Kreuzzug", und einer Geschichte des Katechismus, dessen Wichtigkeit im Jugendunterricht in beredter Weise dargethan wird.

Dieses war ein kurzer Bericht über französische Lehrervereine. Nun kehren wir zu deutschen zurück.

---

3. Remscheid.

Das zwanzigste bergisch-märkische Lehrerfest, gefeiert zu Remscheid am 1. Juni 1841.

„Schließ' an ein Ganzes dich an!"

Es bürgt wohl immer für die Richtigkeit und Güte einer Idee, einer Einrichtung, wenn eine nicht unbedeutende Anzahl ehrenhafter Männer sich einmüthig um dieselbe versammelt, zwanzig Jahre hindurch getreulich daran festhält und sich am einundzwanzigsten Geburtstage derselben wiederholt das Wort giebt, für ihre Aufrechthaltung und Verbreitung thätig zu sein.

Mit diesen Worten will Referent die nachfolgende kurze Darstellung des in der Ueberschrift bezeichneten Festes, als der

verwirklichten Idee, einleiten, wobei er bemerkt, daß ihm zu dieſer öffentlichen Mittheilung der angenehme und ehrenvolle Auftrag von Seiten der Verſammlung geworden, aber bedauert, ihn erſt am ſpäten Nachmittage des Feſtes empfangen zu haben, weßhalb er, da er nicht an Allem Theil genommen, weniger in die Einzelnheiten des Feſtes eingehen kann, als vielleicht erwartet wird.

Wenden wir uns nach dieſer kurzen Vorbemerkung zu unſerm Feſte! Die Bedeutung deſſelben iſt von einem frühern Referenten an einem andern Orte *) ungefähr in folgender Art angegeben:

Der Zweck dieſer Lehrerverbindung iſt zunächſt dieſer: an einem gewiſſen feſtgeſetzten Tage (ſeither am Tage nach Pfingſten und zwiſchen Remſcheid und Schwelm alternirend) zuſammenzutreffen, um ſich in ſtiller, geſitteter Freude mit ſeinen Amtsgenoſſen zu erholen, zu erheitern und neu zu beleben; ſodann aber auch Gegenſtände des Lehrerlebens und des Schul- und Unterrichtsweſens im Allgemeinen zu beſprechen und zu berathen. Männer und Freunde, die ſich vielleicht das ganze Jahr hindurch nicht geſehen und genoſſen haben, ſollen hier Gelegenheit finden, ſich auszuſprechen. Man meint, der Lehrer habe in ſeinem öffentlichen Leben vielfache Gelegenheit, ſowohl angenehme, als auch widrige Erfahrungen zu machen, und er ſehne ſich, dieſe den befreundeten Amtsgenoſſen, die ihn verſtehen und mit ihm ſympathiſiren, mitzutheilen und ſich ihres Rathes und Troſtes zu erfreuen. Außerdem gebe ein Tag, wie ihn das Lehrerfeſt darbietet, jedem Gemüthe neue Friſche und neuen Muth, was nur wohlthätig für das amtliche Leben ſein könne. Und wem ſei wohl mehr Gemüthsfriſche von Nöthen, als gerade dem Lehrer, deſſen Wirken fruchtlos bleibe, wenn ihm dieſe mangele!

---

*) In „Beckedorff's Jahrbüchern des Pr. Volksſchulweſens VII. Bandes 3. Heft, Berlin 1827."

Im Laufe der Zeit ist obiger Zweck erweitert worden, und es hat sich manche Gelegenheit gefunden, den Tag nützlich für's Allgemeine zu verleben.

Die erste Idee und nächste Veranlassung zu einem solchen Feste ist nicht allen Lesern d. Bl. bekannt, deßhalb mag hier in aller Kürze wiederholt werden, was derselbe Referent darüber berichtet.

„Es war am 20. Juni 1820, als der sehr verdienstvolle und hochgeachtete, nunmehr verstorbene Schullehrer Daniel Schürmann zu Remscheid sein Amtsjubiläum feierte. Dieser Tag wurde von ihm im Kreise seiner Familie und einiger seiner Amtsfreunde im Stillen begangen, weil seine damals kränklichen Umstände es geboten, ihn vor jeder starken Gemüthsbewegung zu bewahren. Kaum aber erfreute sich derselbe einer hergestellten Gesundheit, als in einem engen Kreise von Lehrern beschlossen wurde, dem Jubelgreise, der sich um das Schul- und Unterrichtswesen, sowie um viele seiner Amtsgenossen persönliche Verdienste erworben, in einer Nachfeier zu erkennen zu geben, wie sehr man in ihm den würdigen Lehrer ehre. Der Vorschlag fand in einem größern Kreise Beifall und schon am 24. Juni desselben Jahres versammelten sich in Remscheid 75 Lehrer, um den vielgeliebten Mann zu begrüßen und zu beglückwünschen."

Es muß dies ein überaus hoher und freudiger Tag gewesen sein, den wohl noch Keiner in dieser Art genossen hatte; denn es wurde übereinstimmend der Wunsch ausgesprochen, daß es recht vielen Lehrern gefallen möge, alljährlich einen ähnlichen Tag gemeinschaftlich zu verleben. Der Gegenstand wurde näher besprochen und von den Anwesenden einmüthig beschlossen, daß im nächsten Jahre am Tage nach Pfingsten damit der Anfang gemacht werden solle. Auf diese Art ist unser Lehrerfest entstanden und in's Leben getreten. *) Wie

*) Als Nachfolge ist das bereits seit mehreren Jahren im Kreise Bochum bestehende Fest, welches zum Unterschiede das Hell-

erhebend und belebend dieſes ſeither auf uns eingewirkt, weiß nur der, welcher auch nur einige derſelben mitgefeiert hat. Referent, obgleich er in nicht geringer Entfernung vom Feſtorte wohnt, hat ſelten an einem ſolchen Tage gefehlt, und er erinnert ſich mit großer Freude der vielen angenehmen und für ihn nützlichen Stunden, die er in dieſem Kreiſe ſeiner Freunde genoſſen.

---

weg'ſche Lehrerfeſt genannt wird, zu betrachten. Außer dieſem beſteht ſeit 9 — 10 Jahren in hieſiger Gegend ein drittes zu Mülheim an der Ruhr, wenn gleich in etwas anderer Art. Die Veranlaſſung zu letzterem hat Dieſterweg gegeben.

Auch dem wackern und begeiſterten Kollegen Wander in Hirſchberg iſt es im vorigen Jahre mit vieler Mühe und nicht ohne Widerſpruch gelungen, in ſeinem Kreiſe ein gleiches Feſt hervorzurufen. Wer ſeine geiſt- und herzvolle Rede bei Eröffnung deſſelben, welche in der Preußiſchen Volks-Schulzeitung Nr. 32 und 33 des vorigen Jahres abgedruckt iſt, lieſet, muß nothwendig von dem Gegenſtande ergriffen werden. Nach ihm ſoll das Lehrerfeſt ſein: 1) ein Feſt reiner Freude; 2) ein Feſt engerer, amtsbrüderlicher Vereinigung, und 3) ein Feſt ſegensreicher Entſchlüſſe.

Ihm, dem freudig-muthigen Stifter deſſelben, unſern Gruß! dem jungen Feſte: Glückauf! Allen übrigen Gegenden baldige Nachfolge! Denn eben ſolche Vereinigungen ſind am erſten geeignet, mehr Gemeinſchaft unter die Lehrer zu bringen, ſie untereinander näher zu befreunden und zu verbinden. „In der Vereinigung", ſagt Dieſterweg, „liegt unſre Kraft. Iſolire dich, und du biſt ſchwach; trenne dich von deinen Standesgenoſſen, und du gehſt der edelſten Freuden verluſtig; ſondere dich ab, und du ſetzeſt dich wider Alles, was gut iſt." Dieſe Vereinigung unter den Lehrern fehlt noch an vielen Orten; aber es dürfte auch nicht überall leicht ſein, ſie in etwas ausgedehnten Kreiſen herbeizuführen. Ohne Zweifel würden die meiſten dazu ihre Hand bieten, wenn nicht noch ſo Viele in gar zu beſchränkten und klemmen Verhältniſſen lebten. Hinc illae lacrymae!

An einem andern Orte der Volks-Schulzeitung, wo der Kollege Wander einige Lieder zum Gebrauche bei Lehrerfeſten mittheilt, wünſcht derſelbe, daß auch andere dafür geeignete

Auch dies Mal führte ihn sein Genius nach Remscheid. Nach der ursprünglichen Bestimmung hätte der Tag in Schwelm gefeiert werden müssen; allein die Festdeputation hatte einen gewichtigen Grund, von der Ordnung abzugehen und die Festgenossen hierher einzuladen.

Der „Vater" Schürmann war nämlich bereits am 25. Februar 1838 in seinem 87. Lebensjahre in Remscheid gestorben und daselbst unter zahlreicher Begleitung von Freunden und Amtsgenossen zur Ruhe bestattet worden. Nach der Beerdigung hatte sich die Mehrzahl der Begleiter, namentlich die sämmtlichen Lehrer, in einem gewissen Hause versammelt. In diesem großen Kreise nun hatte einer der nächsten Freunde des Verewigten, der Lehrer Faßbender in Ronsdorf, in einem gedrängten Vortrage die wichtigsten Lebensverhältnisse des Verewigten mitgetheilt, wodurch die Anwesenden sich so angesprochen fühlten, daß sie denselben baten, alles Wesentliche und Wichtige, was auf den Heimgegangenen Bezug habe, zu sammeln und als Denkschrift für seine vielen Freunde dem Druck zu übergeben. Derselbe hat sich zu dieser Arbeit bereitwillig finden lassen und jener Bitte ein erfreuliches Genüge gethan. Noch in demselben Jahre erschien bei Samuel Lucas

Lieder durch die pädagogischen Zeitblätter mitgetheilt werden möchten, damit ein (doch wohl nur kleines) „Liederbuch für Lehrerfeste" zu Stande kommen könne. Das bergisch-märkische Lehrerfest hat im Laufe der Zeit viele solcher Lieder zu Tage gefördert, welche vielleicht der Eine oder Andere gesammelt hat. Ein Solcher würde ihm durch Mittheilung derselben gewiß eine Freude bereiten. In jedem Falle wird die Festdeputation dazu im Stande sein. D. Verf.

In der oben angeführten Schrift findet sich Alles über die schlesischen Lehrerfeste beisammen Die Berliner pädagogische Gesellschaft hat die Freude erlebt, Töchter zu erleben. Denn als solche sind die Lehrervereine anzusehen, welche in Landsberg an der Warthe, in Jever, in Parchim von Oberheim, Brennecke, Heussi, ehemaligen Mitgliedern der pädagogischen Gesellschaft Berlins gestiftet worden sind, auch wird hierher gehören die pädag. Gesellschaft in Erfurt. A. D.

in Elberfeld die (auch in den Rhein. Bl. angezeigte) kleine Druckschrift unter dem Titel:

Daniel Schürmann,

ein

bergischer Schulmann,

nach seinem Charakter, Leben und Wirken.

Ob damals schon von einem ehrenden Denkmal des Verstorbenen die Rede gewesen, weiß Ref. nicht. Genug, der Verfasser der genannten Schrift bestimmte den Ertrag derselben für ein solches, und zwar für ein dauerndes, mithin eherнes, welches noch der späten Nachwelt die Ruhestätte dieses würdigen Schulmannes bezeichnen sollte. Daß derselbe eine solche Auszeichnung nach dem Tode verdient habe, wird allgemein anerkannt.

Ein solches Denkmal, in dorischem Style, ist im Laufe der Zeit aus der Fabrik des Hrn. Jäger in Elberfeld wohlgelungen hervorgegangen; es kostet hundert Thaler. — Statt einer Beschreibung desselben nach Form und Größe muß sich Referent auf folgende Angaben beschränken: Im Schafte der Fronte steht oben mit vergoldeter Schrift:

Daniel Schürmann.

Darunter ein Genius, in der Rechten eine umgekehrte Fackel, in der Linken einen Cypressenkranz haltend. Unter diesem:

geb. 11. Februar 1752;
gest. 25. Februar 1838.

Im Giebelfelde sind zwei in einander geschlungene Bruderhände angebracht. Auf der Rückseite steht die Inschrift:

Er war ein Licht der Lehrer!

Darunter zwei verbundene Palmzweige mit der Hinweisung auf die Bibelstellen Sirach 39, V. 14. 15. und Matth. 25, V. 21. Außer diesem sind an geeigneten Stellen noch einige

andere Symbole mit Bibelstellen angebracht. — Dies Denkmal ist zugleich eine Zierde des Remscheider Friedhofes.

Nach dem Wunsche derjenigen, welche sich am meisten dafür interessirt hatten, sollte dasselbe in Gegenwart möglichst vieler Lehrer feierlich eingeweihet werden, wozu sich der Herr Pfarrer Haver gern hatte bereitwillig finden lassen. Die Festdeputation, hiervon frühzeitig in Kenntniß gesetzt, trug daher kein Bedenken, das diesmalige Fest in Remscheid zu veranstalten, um es mit jener Feier zu verbinden.

Am frühen Morgen des Tages nach Pfingsten, den die Sonne so freundlich begrüßte, nahmen die Lehrer, welche dem Feste zugethan, ihren Wanderstab zur Hand und begaben sich wohlgemuth nach Remscheid's Höhen. Vor 10 Uhr waren ihrer gegen 60 im Festlocale versammelt, darunter mehrere aus der Mark aus nicht geringer Ferne. Heiterkeit und Frohsinn that sich kund auf allen Gesichtern, und es schien, als hätte Jeder sagen wollen: Auf diesen Tag hab' ich mich lange gefreut. Und die enger Befreundeten suchten und fanden sich bald heraus; es bildeten sich überall kleine Gruppen, bis das Zeichen zur Eröffnung des Festes gegeben wurde. Bald darauf ertönte ein vierstimmiger Choralgesang, mit eigens zu diesem Zwecke verfaßten Texte:

„O Geist der Liebe, komm' und weihe
Uns all' zu Deinen Werken ein;
Des Himmels Frieden uns verleihe
Und heil'ge unser ganzes Sein!
Sei unsres Lebens Genius,
Und grüß' uns stets mit heil'gem Gruß!

Das Göttliche im Menschen lehre,
Uns immer reiner anzuschau'n,
Und zu des Menschenvaters Ehre,
Am heil'gen Tempel liebend bau'n.
Lehr' uns den Meister recht versteh'n,
Ein Gotteshaus im Kinde seh'n!

Ja, dafür öffne Du und richte
Das Aug', den Willen und die Kraft,
Laß wirken uns in Deinem Lichte,
Das allbelebend weckt und schafft;
Dazu gesegne uns das Heut';
Und reif' es für die Ewigkeit!" —

Hierauf trat einer der Festordner, der Lehrer vom Werth an der Burg, vor, bewillkommnete und begrüßte die Festgenossen mit herzinnigen Worten und deutete kurz die Tendenz des Tages an.

Nachdem eine feierliche Stille eingetreten, verlas der Lehrer Stiepel aus Haßlinghausen einen umfassenden, interessanten Bericht über das Schulwesen und das Lehrerleben seines Kreises.

Ueber dieser Vorlesung, sowie über den kurzen Bemerkungen darüber, war die Zeit herangerückt, wo das Schürmann'sche Denkmal eingeweihet werden sollte. Ein Festordner nahm das Wort und ersuchte die Gesellschaft, sich in festlichem Zuge nach dem Gottesacker zu begeben.

Herr Pfarrer Haver empfing die Lehrer am Thore des schon mit vielen Menschen angefüllten Friedhofes und führte sie zur Grabesstätte des Verstorbenen. Das schöne, herrliche Denkmal wurde enthüllt und die Schaar stimmte den Vers an:

„Wer mit Lust und Eifer strebte
Nützlich in der Welt zu sein;
Wer nicht bloß für sich nur lebte,
Menschen suchte zu erfreu'n:
Deß Gedächtniß bleibt und dauert,
Und die Schaar der Edlen trauert;
Wo sein Grab ist, weinet man,
Doch er steiget himmelan."

Darauf redete der würdige Pfarrer aus der Fülle seines Herzens zu den Manen des Verstorbenen und zu den umstehenden Lehrern, denen er im Leben ein Vorbild gewesen, und ermunterte diese zur treuen Nachfolge. Hierauf wandte er sich an die zahlreich versammelten Gemeindeglieder, denen

der Verewigte früher ein sorgsamer und gewissenhafter Lehrer und später ein aufrichtiger Freund gewesen, und sprach dann feierliche Worte über das Denkmal aus, empfahl es jenen zu Schutz und Schirm, damit es den Enkeln verkünde: Hier ruhet Daniel Schürmann, ein seltner Schulmann, welcher ein halbes Jahrhundert im Weinberge des Herrn gearbeitet hat.

Ref. bedauert, daß ihm sein Gedächtniß nicht treu genug ist, um auch nur einige der erhebendsten Stellen aus dieser gehaltvollen, mit so großer Innigkeit gesprochenen Rede wörtlich wiedergeben zu können; aber versichern kann er, daß sie, eben weil sie von Herzen kam, auch wieder zu Herzen ging, und daß darüber manche stille Thräne dem Auge entquoll.

Am Schlusse der Rede sang der Chor vierstimmig:

„Stirbt ein Solcher, wird man klagen:
Ach, es starb ein edler Mann!
Lohn' ihm, Vater! wird man sagen;
Nimm auch ihn zu Ehren an'
Laß ihn Deinen Himmel erben!
Laß uns seines Todes sterben.
Preis und Unvergänglichkeit
Dem, der gut zu sein sich freut!"

Die Lehrergesellschaft begab sich hierauf, still und in sich gekehrt, in Begleitung des Pfarrers nach dem Festlocale.

Als man sich hier wieder versammelt hatte, erbat sich der Sohn des Verewigten, Daniel Schürmann aus Osnabrück, das Wort und sprach in bewegter Stimmung im Namen seiner Familie den Anwesenden den gerührtesten Dank aus für die Liebe, die man ihrem Vater im Leben und noch nach dem Tode erwiesen, mit der Bitte, diese auf ihn und seine Familie übergehen lassen zu wollen.

Man schritt nun, wenn gleich wehmüthig ergriffen, doch gehoben, zur ferneren Ordnung des Tages. Der Lehrer Frowein trat vor und verlas über das bergische Schulwesen einen eben so interessanten und umfassenden Bericht, als es sein Kollege Stiepel über das märkische gethan hatte. Ihm wurde

gleiche Aufmerksamkeit gewidmet und beiden der Dank der Gesellschaft für ihre Bemühung ausgesprochen. Sein Bericht erstreckte sich indeß, außer den vielen einzelnen Notizen, hauptsächlich über die im verflossenen Jahre auf's Neue belebten und angefrischten Lehrerconferenzen, über die Einrichtung derselben und was in Einzelnen geschehen. Insbesondere gedachte er der Conferenz am Neuenhof, wo im vorigen Jahre eine große Anzahl Lehrer mit dem Seminardirector Diesterweg versammelt waren.

Ref. muß es sich versagen, länger hierbei zu verweilen, indem er nicht ohne Grund befürchtet, die Grenzen seines Berichts zu überschreiten. Aber bekennen muß er, daß ihm durch beide, gleich sorgfältig ausgearbeitete Vorlesungen so viele anziehende Einzelheiten aus dem Lehrerleben vorgeführt wurden, daß er sich mit allen Anwesenden dadurch sehr angesprochen und belebt fühlte. Ein langer Vormittag war so unter geistiger und gemüthlicher Nahrung schnell dahin geflohen, und wohl war es Zeit, nun das Uebrige folgen zu lassen. Der Ruf zur Tafel war daher ein willkommener. Vorher wurde noch folgende Strophe gesungen:

„Dem Tag ward seine Weihe,
In hehrem Wort und Sang;
Schließt nun die Bruderreihe
Der Tafel dort entlang;
Und weiht der Freude eure Brust,
Und huldigt ihr in reiner Lust."

Jeder wählte sich in dem geräumigen Saale seinen Platz nach Belieben; die näher Befreundeten verfehlten sich auch hier nicht, und so hatte Jeder die gewünschte Nachbarschaft und Gelegenheit zu traulichen Mittheilungen.

Es trat eine Stille ein, bis ein Festdeputirter, der genannte Lehrer vom Werth, unserm Könige das erste Glas zur Huldigung darbrachte. Es galt dem Beschirmer alles Wahren, Schönen und Guten, dem ersehnten Beförderer des

Schul- und Unterrichtswesens jedweder Art. Es folgte der Gesang:

„Dem König sei mein erstes Lied,
Ihm kling' der erste Klang ꝛc."

Nun wurde unsrer geliebten Königin, der zweiten Louise, ein Hoch gebracht und angestimmt:

„Ich bin ein Preuße! Kennt ihr meine Farben? ꝛc."

und mit hoher Begeisterung wiederholte der Chor den Refrain:

„Ich bin ein Preuße, will ein Preuße sein."

Nach einer Weile wurde auch unserm verehrten Tischgenossen, dem Herrn Pfarrer Haver, ein freudiger Toast gebracht. Kaum war der Chor verklungen, als der Pfarrer in gemüthlicher Rede für diese Begrüßung dankte, und die Freude offenbarte, die er empfinde, heute mit so vielen Lehrern in freundliche Berührung gekommen zu sein. Diese Worte erfreuten die Lehrer. Man sang:

„In Liebe sind wir hier vereint;
Drum soll des Lebens Zauber walten,
Verscheuchen alle düstern Falten! —
Wie ernst es auch das Leben meint,
Zur Freude sind wir hier vereint.

Von oben her ward sie gesandt,
Des Menschen Busen zu bewohnen,
Der Erde Mühen reich zu lohnen;
Sie ist der ew'gen Liebe Pfand,
Vom Himmel uns herabgesandt."

In einem spätern geeigneten Augenblicke nahm der Lehrer Fuchs aus Elberfeld sein Glas zur Hand, um sowohl der Festdeputation, als auch dem Feste selbst, dessen Mitstifter er ist, ein freudiges „Hoch!" zu bringen. Er empfahl es der Liebe und sorgfältigen Pflege seiner Kollegen und ermunterte sie zur Festhaltung an der Idee, die es geboren. „Ist es doch", sagte er in seiner bekannten Weise, „ein herrlicher Anblick, wenn Brüder einträchtiglich unter einander wohnen."

Dann folgte noch ein Hoch! —

„Breiter wallet nun der Strom
Mit vermehrten Wellen."

Nach aufgehobener Tafel erging sich die Gesellschaft eine Weile gruppenweise in dem schönen Garten des Festlocals und versammelte sich dann wieder unter einem schirmenden Lindendache zu traulicher Unterredung.

Es war schon später Nachmittag, als die Festdeputation die Festglieder zur Besprechung einiger Gegenstände wieder in den Konferenzsaal zusammen berief. Hier wurde unter andern auch die Frage vorgelegt: Ob es nicht vielleicht für das Lehrerfest ersprießlich sei, wenn das Gesangfest damit verbunden würde? Die Diskussion darüber wurde eröffnet und lebhaft pro und contra debattirt; allein man konnte um so weniger zu einem Resultate gelangen, weil viele der Amtsbrüder, welche dem Gesangfeste angehören, nicht gegenwärtig waren. Zudem neigte sich die Sonne ihrem Untergange; der lange Tag war zu kurz geworden. Viele der Festgenossen, zumal die entferntwohnenden, mußten an die Abreise denken, so daß sich das Comité aufgefordert fand, die Sitzung und somit das Fest für geschlossen zu erklären.

Hierauf formirten sämmtliche Festgenossen einen Kreis, und es wurde nachstehendes Abschiedslied gesungen:

„Stille Nacht :,:
Mahnt uns bald: Fest ist vollbracht!
Brüder, doch, bevor wir scheiden,
Sei für die genoss'nen Freuden
Unserm Fest ein Hoch gebracht,
Dank gebracht! :,:

Unserm Bund :,:
Zweites Hoch aus Herzensgrund!
Was das Leben reich erheitert,
Muth belebt und Sinn erweitert,
Preise laut mit Herz und Mund
Unser Rund. :,:

Trennung naht! :,:
Nach der Heimath winkt der Pfad;
Winkt zum thät'gen, ernsten Leben,
Ruft zur Arbeit, ruft zum Streben,
Mahnt zur liebevollen Saat,
Mahnt zur That. :,:

Hoffnung winkt. :,:
Brüder, enger schließt den Ring!
Drückt einander fest die Hände,
Lieb' und Leben kennt kein Ende!
Brüder, nützt den ernsten Wink,
Strebt und ringt! :,:

Nun dem Tag
Gute Nacht! —
Ew'ge Liebe für uns wacht! —
Schlaget Hand in Hand zusammen,
Und dann ziehet frisch von dannen,
Ohne Furcht — der Vater wacht!
Gute Nacht! :,:

Wiederseh'n! :,:
Trostwort aus den lichten Höh'n,
Holder Ton aus Freundes Munde,
In der herben Scheidestunde;
Ja, — ob Todesfahnen weh'n —
Wiederseh'n! :,:

Es war eine feierliche Schlußscene. Freunde und Brüder drückten sich einander an's Herz; sie trennten sich nach Ost und West, nach Nord und Süd, woher sie gekommen, und Einer rief dem Andern nach: Auf Wiederseh'n! Auch Ref. ruft ihnen nochmals zu: Auf Wiederseh'n!

Nur Wenige aus der Nachbarschaft blieben zurück, und genossen noch ein frohes und gemüthliches Stündchen unter jener Linde.

Dortmund. **Uvermann.**

4. Berlin.

Bericht über die Thätigkeit des jüngeren Berlinischen Lehrervereins im ersten Jahre seines Bestehens,

abgestattet in der Festversammlung am 30. Januar 1841 von dem abgehenden Ordner.

Die Art der Thätigkeit unseres Vereins wird durch den vierten Paragraphen des Grundgesetzes vorgeschrieben. Sie besteht an jedem Abend einer gewöhnlichen Arbeitsversammlung: 1) in dem Abhalten einer Lehrlection; 2) in dem mündlichen oder schriftlichen Vortrage über ein selbstgewähltes Thema aus den Gebieten des Unterrichts, der Erziehung oder der Lehrerverhältnisse; 3) in einem Bericht oder einer Beurtheilung einer belehrenden Schrift aus dem Umfange der gesammten, älteren oder neueren pädagogischen Literatur. Lassen Sie mich nach Anleitung des Protokollbuches, nur zusammenstellend, erzählen, was uns aus jedem der drei Gebiete vorgetragen worden.

1. Lectionen.

Der zeitige Ordner eröffnete dieselben mit einer dialogisch-akroamatischen Belehrung über die Sternschnuppen, deren Räthselhaftigkeit die Naturforscher zu lösen jetzt beschäftigt sind; Hr. Achilles theilte neue Aufschlüsse über die Geographie Palästina's mit und versinnlichte sie durch eine vor unsern Augen entstehende Zeichnung; Hr. Bamler entwickelte die physische Beschaffenheit der Mondoberfläche mit Benutzung der großen Karte von Behr und Mädler, den wir ungern auch in diesen Räumen vermissen; Hr. Arendts zeigte uns die anschauliche Lehrweise in der Pflanzenkunde, namentlich der Flechten, speciell des Rennthiermooses, an lebenden Exemplaren; Hr. Bittkow versuchte es, die Begriffsunterschiede der sogenannten unvollständigen Zeitwörter nach Becker zu entwickeln, und Hr. Brenske zeigte an Beispielen den Unterschied der synthetischen und der analytischen Behandlung

synonymer Wörter; Hr. Böhme belehrte über verschiedene Arten des Beweises des pythagoräischen Lehrsatzes, und Hr. Hintze erläuterte den bekannten Satz über die Summe der Winkel eines geradlinigen Dreiecks, ohne Parallellinien zu Hülfe zu nehmen, nach Graefe und Legendre. Hr. Benckewitz endlich suchte den Begriff der Nothlüge zu entwickeln und die moralisch-tadelnswerthe Anwendung desselben auffinden zu lassen. Dies waren die Lectionen.

Der Verein hat sich durch sie nicht in der Weise, wie ich es wünschte und erwartete, befriedigt gefunden. Man vermißte nicht nur häufig entweder die Neuheit des Stoffes, oder die Neuheit der Form. Manche stellten die Fragen den Männern so, als wären sie Kinder, was überall eine unerquickliche Erscheinung herbeiführt; außerdem fehlte es manchmal an der Beherrschung des Stoffes und derjenigen Gewandtheit, welche nicht fehlen dürfen, wenn ein freier oder gar ein dialogisch-entwickelnder, zwischenein und hinterher summirender und resummirender Vortrag gelingen soll. Die Sache hat ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten. Aber gerade deswegen stellte ich die Lectionen an die Spitze. Die Mitglieder sollten sich am Schweren versuchen. Da, wie gesagt, das Resultat nicht ganz genügend ausfiel, so hat der Verein beschlossen, den Lectionszwang aufzuheben, die Wahl dieser oder einer andern Form den betreffenden Mitgliedern anheim zu stellen, jedoch von Jedem, dem es beliebt, eine andre zu wählen, darüber eine Erklärung zu fordern. Nr. 1 des 4ten §. ist folglich nicht aufgehoben, nur modificirt. Es sollte mir leid thun, wenn die Lectionen ganz aufhörten. Denn gerade sie bieten dem Einzelnen Gelegenheit, wenigstens das Streben nach Lehrvirtuosität zu offenbaren.

2. Freie Aufsätze.

Die Reihe derselben eröffnete in glücklicher Wahl Hr. Fonthin durch Gedanken über das Wesen menschlicher Ver-

eine in ihrem Unterschiede von allgemein gesellschaftlichen Zwecken; Hr. Naumann las über den Zustand der Volkskultur und des Volksschulwesens zur Zeit Friedrich's des Großen, und an einem andern Abend trug derselbe seine Ansichten über wissenschaftliche Arithmetik als Grundlage des praktischen Rechenunterrichts vor, zwei Aufsätze, welche später in der preußischen Volksschulzeitung erschienen sind; Hr. Eckenfelder zeigte die Behandlungsweise einer algebraischen Aufgabe in dem Monatsblatt von Daniel Schürmann (der Name nicht nur eines verdienten Schulmannes, sondern eines wahrhaften Lehrerfreundes), Hr. Lawitzky sprach über die Vertheilung der Gebirge auf der Erdoberfläche; Hr. Wolff gab einen Commentar über Schiller's Kraniche des Ibycus und veranschaulichte die Art des Vortrages derselben in der höheren Schule; Hr. Elsner zeigte von Neuem die Nothwendigkeit gymnastischer Uebungen; Hr. Bittkow sprach über die neue Verfügung des k. Schul-Collegii der Provinz Brandenburg, die Hülfs- und Hauslehrer betreffend, und Hr. Hoffmann endlich verbreitete sich über die Wünsche hiesiger Lehrer in Bezug auf ihre äußere Stellung.

3. Berichte über Bücher.

Zwei Mitglieder, Hr. Priedemann und Hr. Schneider, berichteten über die Art, wie Wolfgang Ratich die Sprachen lehrte, von dem die Lehrer, welche nicht unverwerflicher Weise hinter ihrer Zeit oder der Zeit vor 200 Jahren, wovon Beispiele in allen Gebieten vorkommen mögen, zurückgeblieben sind, nichts mehr lernen können; Hr. Rudolph bezeichnete den Reichthum des Inhaltes der Erfahrungen und Rathschläge eines alten Schulfreundes (Weiß); Hr. Genet theilte die Ansichten St. Marc-Girardin über die écoles intermediaires aus dessen bekannter Schrift über das Schulwesen Süddeutschlands mit; Hr. Schütz referirte über die Schrift der Madame Necker-Saussüre de l'éducation

progressive; Hr. Schaefer legte den Inhalt von Zeller's Segen der Hautpflege vor; Hr. Vormann bezeichnete das Wesentliche der Behandlungsweise der Geschichte der Offenbarung Gottes im Alten Testament von Kirchner, die in Heften erschienen ist, und Hr. Wetzel endlich lieferte einen Auszug aus der deutschen Bürgerschule von Dr. Mager.

Es waren meist Andeutungen, Auszüge, sie sind nicht zu tadeln. Denn junge Lehrer thun wohl daran, sich vorzugsweise des Lernens zu befleißigen, um später urtheilen zu lernen. Durch das Lernen wird das Selbstdenken angebahnt, was allerdings immer als Ziel vorschweben muß. Denn ohne Selbstdenken ist selbstständiges, freies, festes Handeln undenkbar. Man ist zufrieden, wenn nur der Vortrag, das Gegebene nicht langweilig, nicht verworren ist. Denn mit Recht sagt Franz Horn: „Wer langweilig ist, hat schon ein sehr schlimmes Theil erwählt; wer aber gar eine verworrene Langweiligkeit besitzt, der ist vollends unglückselig und jammervoll."

Solches und so waren, wie ich gemeldet, die Arbeiten der Gesellschaft im ersten Jahre. Es ist ein Reichthum, dieser Reichthum ist unser erster Fehler; es wurde zu viel gelesen, zu wenig gesprochen und mündlich verhandelt. Ein größerer Fehler lag darin, daß die Wahl der Themata nicht immer zweckmäßig war, oder, wenn sie es war, daß die Behandlung derselben entweder gar nicht oder nicht genügend dem Zwecke des Vereins entsprach. Dieser Zweck oder Hauptzweck ist nach §. 1. der Statuten die Fortbildung der Mitglieder, folglich hat Jeder, welcher auftreten will, sich selbst die Frage zu stellen: Fördert der Vortrag, den du halten, der Gegenstand, den du behandeln, die Lection, die du geben, das Buch, worüber du referiren willst, auch die Zwecke der Zusammenkünfte? Und wenn man darauf nicht mit einem unzweifelhaften Ja antworten kann, so muß man von seinem Vorsatze abstehen. Unsre Zeit ist zu kostbar, um sie ohne

Schmerz gewinnlos verbringen zu können. Für das Opfer, das wir bringen, wenn wir die letzten 3 — 4 Stunden der mühevollen Wochen in dem Verein, als Schüler auf Schulbänken *) zubringen, erwarten und verlangen wir eine billige Entschädigung an Geistesnahrung, an Belebung und Erfrischung des Sinnes und des Gemüths. Möge dieses in dem nächsten Jahre kein Mitglied vergessen! Fortbildung heißt die Losung, nicht bloß dieses Vereins, sondern aller Schullehrervereine. Darin liegt das Unterscheidende derselben von allen andern Gesellschaften anderer Stände. Diese treten in der Regel zusammen, um objectiv einen Zweig der Wissenschaft zu fördern, Gebiete, die bisher dem Menschengeschlecht verborgen blieben, an's Licht zu ziehen, oder Wissenswürdiges unter denen, welche außerhalb des Vereins stehen, zu verbreiten. So ist es nicht bei den Schullehrervereinen. Mögen ihre Mitglieder auch Neues zu Tage fördern, es wird mit Freude und Dank begrüßt; aber es steht nicht als Zielpunkt da, auch ohne alles Neue kann ihr Zweck vollkommen erreicht werden, er besteht in der subjectiven Erregung der Mitglieder unter einander und der Erhöhung ihrer Fähigkeit zum Lehrgeschäft. Alles, was dazu nichts beizutragen vermag, muß ausgeschlossen bleiben. Ungern bezeichnet man einem Mitgliede die unpassende Wahl des Stoffs, noch weniger gern die ungenügende oder gänzlich verfehlte Ausführung im Augenblicke der Thätigkeit; darum aber sollte jedes Mitglied nicht ohne sorgfältige Ueberlegung, nicht ohne Anstrengung und Fleiß die Rolle des Vortragenden übernehmen. Lasset uns, geehrte Freunde, diesen Wink beherzigen, das Bessere von der nahen Zukunft, dem nächsten, zweiten Jahre des Vereins hoffen! Man muß Alles in der Welt lernen, durch Stolpern und Fallen lernt man gehen, Verirrungen leiten auf den rechten

*) Die Versammlungen finden in einem der Lehrzimmer des Schullehrer-Seminars statt.

Weg; wie kein Mensch von seiner Geburt an die kürzeste, d. h. die gerade Linie zum Ziele seines Lebens zu verfolgen im Stande war, so kommt auch ein neuer Menschenverein nur allmählig, nach mancherlei Schwankungen nach rechts und links, in die rechte Bahn.

Dieses hoffe ich auch von den Privatvereinen, über welche der 13. §. des Grundgesetzes die Grundzüge entwirft. Bei seiner Aufnahme in das Statut gingen wir von der Meinung aus, daß, da der Verein nicht überall alles Einzelne, wie es sich dem Lehrer, besonders dem jungen, nahe lege, seine Aufmerksamkeit oder Sorge in Anspruch nehme, oder seine Lieblingsbeschäftigung ausmache, zu behandeln im Stande sei, es als sehr wünschenswerth erscheine, daß sich die Glieder des Vereins in kleineren Gruppen versammeln und nützlich beschäftigen möchten. Der betreffende §. enthielt, der Natur der Sache nach, mehr eine Andeutung, eine Aussicht, als das Versprechen wirklicher Leistungen. Dieselben sind in der That auch sehr klein geblieben. Nur eine einzige Gruppengesellschaft ist entstanden, mit Vergnügen theile ich aber die darüber vorschriftsmäßig mir zugekommene Notiz mit.

Der Verein für Literaturkunde wurde von seinen Mitgliedern am 19. April 1840 gegründet und hielt am 27. dess. Monats seine erste Sitzung. Von diesem letztern Tage versammelte er sich vierzehntägig. Er hatte sich den Zweck gesetzt, wie aus dem Namen, den er sich beilegt, hervorgeht, namentlich die neuere deutsche Literatur in ihren poetischen Erzeugnissen kennen zu lernen und suchte diesen Zweck dadurch zu erreichen, daß seine Mitglieder selbstgewählte Gedichte vorlasen und sich zugleich bemühten, dieselben den ästhetischen Anforderungen gemäß vorzutragen. Hierbei stand jedem Mitgliede eine begründete Kritik zu. Außerdem übernahm jedes Mitglied die Pflicht, die bessern der vorgelesenen Gedichte zu kopiren, wodurch eine Sammlung der ausgezeichnetesten poetischen Erzeugnisse entstand.

Möchte sich die Zahl der Privatvereine *) vermehren, auch durch sie die Leistungen des ganzen Vereins in Betreff des Gesanges, namentlich der gesellschaftlichen Lieder, gesteigert werden. Gewiß, in kleinen Zusammenkünften könnten die Wünsche und Bedürfnisse der Einzelnen am ersten eine volle Befriedigung finden, und eigentliche Freundschaftsverhältnisse, deren der jüngere Mann — soll wahres Glück ihm erblühen — am wenigsten entrathen kann, knüpfen sich nur da.

Lassen Sie mich noch ein Wort eines französischen Schriftstellers anführen. **) Der Sinn ist: Je genauer ein Lehrer sich mit dem Einzelnen, Kleinen, Kleinsten beschäftigt, je mehr er in alle Einzelheiten der Unterrichtsgegenstände, der Triebe und Beweggründe des menschlichen Herzens eindringt, ein desto besserer Lehrer wird er. Eine tiefe Wahrheit liegt in diesen Worten. Geschichtlich hat sie sich an Pestalozzi und seinen Jüngern bewährt. Gerade dadurch, daß sie die Unterrichtsobjecte bis zur letzten Faser zergliederten, haben sie den Unterricht reformirt und sich zu wahrhaften Elementarlehrern gebildet. So machen Sie es auch! Lassen Sie Philosophie — Philosophie sein. Durch ihr Studium, ich meine das Studium eines gewissen Systems ist mancher Lehrer sehr dumm, zu seinem Berufe, in dem er es nur mit dem Einzelnen zu thun hat, ganz unbrauchbar geworden. Graben Sie nach den Wurzeln der Erkenntnißgegenstände, und theilen

---

*) „Denn nach Vielem muß man zielen,
Weil so wenig wird getroffen."
E. M. Arndt.

**) L'instituteur doit tout voir de très-près, et par conséquent ne rien regarder de haut. Les détails doivent l'absorber, il ne peut ni ne doit s'elever à la connaissance de l'ensemble. *Plus il se montre minutieux, mieux il réussit.*
L'education morale de la jeunesse etc., par Barrau. Paris, 1840, pag. 154.

Sie uns die Früchte des elementaren Studiums mit. Sie sollen dankbare Zuhörer an uns finden.

Ich habe nun noch einiges Aeußere zu berühren.

Im verflossenen Jahre hat sich der Verein — die Stiftungsversammlung am 29. Februar und die gegenwärtige, welche das Vereinsjahr schließt, mitgerechnet — 11mal versammelt; die Versammlung im Juli konnte nicht gehalten werden, weil sie in die Sommerferien fiel. Von jenen wurden 9 im Seminarlocal, eine im Freien gehalten, und heute sind wir festlich versammelt. An starken Abschweifungen von der in den Statuten vorgeschriebenen Bahn fehlte es besonders in Treptow nicht. *) Gewiß, ich bin kein Freund von absichtlicher Beschränkung des Horizontes der Lehrer; aber wo sie sich als solche versammeln, da sollen sie sich auch als solche aussprechen.

Durch regelmäßige Beiträge der Mitglieder (à 1 Thlr. per Jahr) flossen in die Kasse 30 Thlr.; die Ausgaben betrugen 15 Thlr. 15 Sgr. 9 Pf.; es blieb also ein Bestand von 14 Thlr. 14 Sgr. 3 Pf.

Da wir kein Geld sammeln wollen, so wurde in der letzten Sitzung beschlossen, diesen Ueberschuß zur Deckung der Kosten des heutigen Mahles zu verwenden.

Zum Ordner im nächsten Jahre wurde Hr. Bormann erwählt, die Herren Hoffmann und Paul blieben in ihren Aemtern, jener als Schreiber, dieser als Kassenführer, und diesen drei Beamten wurden die Herren Rudolph, Lawitzky und Wolff als Stellvertreter zugesellt. Unter ihrer Lei-

*) Wahrheit und Wahrhaftigkeit geben über — Alles. Die Schmeicheleien, die sich Lehrer sagen, sind — Gift. Redet in erhabenen Tiraden von Eurem Thun, Euern Versammlungen, Euern Festen, und — was erreichet Ihr? Natürlich das Gegentheil von dem, was Ihr beabsichtiget, statt der Achtung — Verachtung. Eine bittere Wahrheit, aber — eine Wahrheit.

tung wollen wir mit Hoffnung in das neue Jahr eintreten und einem hoffnungsreichen Fortgang und Ende entgegensehen.

A. D.

---

5. Berlin.

Bericht über die Thätigkeit der pädagogischen Gesellschaft in Berlin im neunten Jahre ihres Daseins,

abgestattet am Stiftungsfeste derselben, 10. Nov. 1841.

Unter den Ereigniſſen, welche die pädagogiſche Geſellſchaft im verfloſſenen neunten Jahre ihres Beſtehens, worüber als zeitiger Ordner derſelben in dieſem Zeitraum einen kurzen Bericht abzuſtatten mir obliegt, betroffen haben, drängt ſich eines mit ſolcher Macht in den Vordergrund, daß davon Umgang zu nehmen unmöglich iſt. Unſer Gefühl läßt es auch nicht zu; denn die Wunde, die es uns geſchlagen, iſt noch nicht geheilt. Was ich meine, iſt Ihnen, geehrte Freunde und Anweſende, Allen bekannt; kaum wird es nöthig ſein, es zu nennen: den faſt gleichzeitigen Verluſt zweier unſrer thätigſten Mitglieder und, was mehr ſagen will, zweier Männer, welche ihre Lebenskreiſe in der würdigſten Weiſe erfüllten (wenn auch der des Einen den des Andern an Umfang und Bedeutung weit überragte) und, was wieder mehr ſagen will als dieſes, zweier edlen und trefflichen, freigeſinnten Männer überhaupt. Der April d. J. raubte uns Gabriel, der Mai Spilleke. Jenen mußten wir am Stiftungsfeſte des vorigen Jahres ſchon miſſen, dieſer aber belebte und erheiterte damals unſern Kreis durch ſeine Gegenwart, Kraft und Friſche. Auch heute beklagen wir ihren Verluſt; es iſt uns eine ſüße Pflicht, ihrer in treuer Erinnerung zu gedenken und ihr Gedächtniß uns nahe zu erhalten. Mit Sehnſucht erwarten wir die ausführliche Schilderung der edlen Perſönlichkeit Spilleke's nach ihren verſchiedenen Seiten und Richtungen, die ein Freund deſſelben, ein uns allen werthes Mitglied dieſes Vereins, verſprochen hat.

Außer diesen beiden Männern haben wir noch ein drittes thätiges Mitglied (wie die Pädagogik überhaupt, so preiset auch die pädagogische Gesellschaft die Activität, die Spontaneität) in dem Oberlehrer Heussi verloren, der zu einer Lehrstelle in Parchim in Mecklenburg berufen wurde. Möge es ihm dort wohl ergehen!

Wie wir drei Mitglieder verloren, so haben wir auch drei wiedergewonnen in den Herren: Prediger Melcher, Rector Berlin und Dr. Spilleke. Wir wünschen und hoffen, daß sie uns jene großen Verluste einigermaßen wieder ersetzen, damit die pädagogische Gesellschaft das neue Jahr, welches heute beginnt, mit frischer Thätigkeit eröffne und vollende.

Diese Hoffnung wird erhöht durch die neuen Beamten der Gesellschaft, welche heute eintreten.

Die Erfrischung einer Gesellschaft kann ausgehen von Thatsachen und von Personen. Eine recht lebendige Gesellschaft duldet das Stationäre, Unbewegliche nicht; der Wechsel ist ein wesentliches Element jeder Entwickelung. Darum haben wir, frei constituirte, von unserm Recht, alljährlich neue Beamte zu wählen, freudig Gebrauch gemacht. Das Leben und Gedeihen eines solchen Vereins ruht aber noch mehr in den Mitgliedern, in allen ohne Ausnahme. In allen Lebenskreisen giebt es Epochen und Zeiten von größerer und geringerer Energie. Einmal auszuruhen ist auch süß; aber nur der hat Ansprüche darauf, welcher wirklich auszuruhen hat. Ich erlaube mir, nachher ein Blatt Papier circuliren zu lassen, mit der Aufforderung an jedes Mitglied, für irgend eine Sitzung des nächsten Jahres seine Thätigkeit durch einen beliebigen Vortrag in Aussicht zu stellen, um meinem Nachfolger die doch mehr oder weniger von ihm erwartete Servirung der Tafel zu erleichtern und um nach Möglichkeit eine reiche Aussaat vorzubereiten.

Die Versammlungen der Gesellschaft haben im verflossenen Jahre ganz regelmäßig statt gefunden. Den Statuten gemäß beschäftigten wir uns zwei Stunden mit Gegenständen unsers Berufs und allgemeiner Bildung und vereinigten uns dann zu einem einfachen Abendbrote. Die Verschiedenheit der Ansichten über wichtige Angelegenheiten ist auch groß unter uns, wir sind Kinder unsrer Zeit, wir würden außer derselben stehen, wenn es nicht so wäre. Ich sage nicht, daß ich mich dieser Differenzen und ihrer Größe freue — denn Jeder giebt etwas auf seine Auffassungsweise der Dinge, Personen und Zustände — aber ich erkenne sie an in ihrer Berechtigung und in ihrer Nothwendigkeit zur belebenden Spannung der Kräfte, wenn sich ihre Darstellungs- oder Erscheinungsweise innerhalb gewisser Schranken hält. Solches kann ich in Wahrheit von unsern Zusammenkünften aussagen, in freundlicher Gesinnung haben wir bei einander gesessen, und dieses ist doch immer auch etwas.

Indem ich nun auf die eigentliche Thätigkeit der Gesellschaft im verflossenen Jahre komme, macht sich besonders Zweierlei bemerklich, was das Streben nach der Oeffentlichkeit mit einander gemein hat. Das Eine liegt in der Vergangenheit, das Andere in der nahen Zukunft, indem es, wenn es gelingt, heute über's Jahr vor unsern Augen sichtbar da liegen muß. Die pädagogische Gesellschaft als solche, als Verein, will ein Buch herausgeben, ein Buch für Kinder von 10 — 14 Jahren, eine Jahresschrift, d. h. jährlich eine, und ihr Inhalt soll durch freiwillige Beiträge der Mitglieder entstehen. Mehr sage ich von dem Unternehmen nicht, um meinem Nachfolger die Freude nicht vorwegzunehmen, die darin bestehen wird, nach einem Jahre Ihnen ein Prachtexemplar einer gelungenen Jugendschrift darbieten zu können.

Nur über die andere, freilich vergangene Angelegenheit erlaube ich mir noch ein paar Worte. Wir haben unsre Ansichten über die von unserm ehemaligen Mitglied Hupe ange-

regten Zweifel über die Erziehungsfähigkeit der Schule (Sie verstehen mich) veröffentlicht. Ich muß gestehen, daß, als ich die über die bei dieser Gelegenheit gepflogenen Unterhaltungen abgefaßten Protokolle wieder las, ein Lächeln mein Gesicht überzog. Es kam mir recht auffallend, ja curios vor, daß wir uns ernsthaft mit dieser Sache beschäftigen konnten und mochten. Wie, es kann im Jahre 1840 noch ernstlich in Frage gestellt werden, ob die Schule eine Erziehungsanstalt sei, in Frage gestellt werden von einem Sach- und Fachkenner, einem Vorsteher und Leiter vieler Schulen? Wir kennen unsern Hupe; dies erklärt zwar Einiges, aber nicht Alles, wir müssen es glauben: auch in unserm Staate giebt es noch eine Menge von Schulen, die auf die Erziehung der Jugend so gut wie gar nicht einwirken, die folglich nichts weiter thun als abrichten, wenn sie nicht Schlimmeres bewirken. Diese Thatsache steht fest, ich wüßte sonst auch den Ursprung seiner (ich möchte fast, da er sie selbst nicht haben kann, sagen, vermeintlichen) Ansichten mir gar nicht zu erklären. Denn wenn er seine Thesis im Ernste festhalten wollte, er würde nicht nur durch die Theorie, d. h. durch das Princip der Pädagogik, sondern, Gottlob, auch durch die Praxis unsrer Anstalten aus dem Felde geschlagen. Wir wissen, was wir wollen und was wir haben, und wir sagen es auch laut: Es mag tiefer eingreifende, umfassendere, also wichtigere Bildungsfactoren geben als die Schule, aber das eigentliche öffentliche Erziehungsinstitut ist sie und nur sie. Ich sage Erziehungsinstitut. Jeder, welcher unterrichtet, also mehr thut, als daß er abrichtet, den Menschen wie eine Maschine behandelt, erzieht auch, indem er unterrichtet. Er würde es thun, auch wenn er es nicht wollte. Also abgesehen von allen übrigen Veranstaltungen der öffentlichen Schulen, durch welche sie direct die Disciplin der Schüler bezwecken; abgesehen von dem unvertilgbaren mächtigen, oft magischen Einfluß eines erzogenen Erwachsenen auf den Zögling: in dem

Unterricht als solchem liegt erziehende Kraft; gerade so weit, als man in Wahrheit unterrichtet, erzieht man auch, die ganze Thätigkeit der Schule ist nichts Anderes als Erziehung für den ganzen Beruf des Zöglings, für den menschlichen und bürgerlichen, die nicht neben einander liegen, sondern in einander, indem sie eine volle ungetheilte Einheit bilden. Die Zeit der unnatürlichen Trennungen ist vorüber. Ehemals wußte man viel von einer separirten Bildung für den Himmel und einer dito für die Erde, jene vindicirte man für die Kirche, an dieser vergönnte man der Schule einen kleinen Antheil und schaute, wenn sie sich vermessen wollte, ein Höheres anstreben zu wollen, mitleidig auf sie und ihre verachtete Wirksamkeit an Kindern herab. Diese Zeiten sind vorbei und können nie wiederkehren. Die Schule strebt nicht ein Höheres an, sie strebt das Höchste an und weicht in dieser Beziehung an Bedeutsamkeit, wenn auch an Rang, keinem Institute, sie wirkt grundlegend und ausbildend, schon dadurch allein, daß sie unterrichtet, versteht sich in der rechten Weise, was überall vorausgesetzt werden muß, wenn man den Werth der Dinge, der Personen und Institutionen beurtheilen will. Der Unterricht ist ein Theil, ein Zweig der Erziehung, das Untergeordnete participirt an dem Wesen des Uebergeordneten, in dem Zweig und dem Theil ist das Leben des Ganzen, der Unterricht besorgt die intellectuelle Erziehung, die Entwickelung der Vorstellungen und Begriffe, der Gedanken und Ideen, der Einsichten und der Kenntnisse, kurz sie macht den Lernenden des Schatzes theilhaftig, dessen Besitz den Menschen zum Menschen macht. Wir wollen die Tugenden des Herzens nicht gering schätzen (wir stellen sie oben an), aber dankbar, liebevoll, gütig kann auch ein Thier sein, denken aber kann nur der Mensch. Dieses lehrt die Schule, sie disciplinirt den Kopf, erfüllt ihn mit wahrem Gehalt an Gedanken, der Gedanke (man muß nur nicht an Auswendiggelerntes, pur Aeußerliches denken) regiert das Herz und den Willen. Mit einem

Worte: das Unterrichtsprincip ist und bleibt das Erziehungsprincip, oder umgekehrt. Dieses braucht nur auf den Lernstoff angewandt zu werden, um es zu haben, die Didactik ist angewandte Pädagogik. Des Erziehers Geschäft ist beendigt, wenn der Zögling im Stande und gesonnen ist, seine Erziehung fortzusetzen, und der Lehrer ist fertig, wenn der Schüler gelernt hat und willig ist, seine intellectuelle Ausbildung fortzusetzen. Unterrichten ist Erziehen. Erziehender Unterricht ist ein Pleonasmus; der Ausdruck ist nur da zu dulden, wo man schiefe Ansichten zu bekämpfen hat. Jeder ächte Unterricht ist erziehlich. Aber meinetwegen erziehender Unterricht; aber dann auch unterrichtende Erziehung. Die Erziehung ist auf das Sein, der Unterricht auf das Denken gerichtet. Das Denken ist aber auch ein Sein, das Sein des Verstandes, ja ächt lebendiges Sein, nämlich Thätigkeit des Verstandes. Bloße Erziehung würde aus dem Menschen das, was sie für das Rechte hält, machen wollen; die unterrichtliche Erziehung will ihn darüber aufklären, ihn dafür gewinnen, ihn dahin stimmen, daß er das Ziel der Erziehung erkenne und es selbstthätig erstrebe. Bloßer Unterricht will den Menschen belehren; der erziehende Unterricht will den Lernenden veranlassen, sich selbst immer mehr Einsichten und Gedanken anzueignen. Bloße Erziehung, bloßer Unterricht behandeln den Menschen wie ein Ding, das gemacht wird; die unterrichtliche Erziehung und der erziehende Unterricht behandeln ihn wie ein selbstständig zu machendes, vernünftiges Wesen, sie sind also die wahren Weisen, folglich ist Erziehen — Unterrichten, Unterrichten — Erziehen. Wie der Mensch Eins ist, so die Thätigkeit an ihm; nur in der Abstraction fallen beide aus einander, wie das eine Vermögen in mehrere Vermögen: Denken, Fühlen, Wollen. In dem durchgebildeten Menschen ist Harmonie unter den Vermögen oder Functionen der Seele. In dieser Vollendung denkt er, was er fühlt und will; er fühlt, was er denkt und

will; er will, was er denkt und fühlt. Diesen Zustand streben Erziehung und Unterricht in ihrer höheren Einheit (es braucht also nur von Erziehung die Rede zu sein) an; dieses will die Schule. Kann man sie dafür verantwortlich machen, daß sie das Ziel nicht immer erreicht? Kann sie nach den gegebenen Verhältnissen mehr leisten und mehr wollen, als den Grund dazu zu legen? Mehr darf sie in der That nicht einmal wollen; denn ihre Vernunft besteht eben darin, den Zögling so lange zu führen, als es nöthig ist, d. h. bis er fähig und willens ist, seine Erziehung fortzusetzen und zu vollenden. — Doch es ist Zeit, daß ich zum Schlusse eile. Ich mache daher nur noch den Inhalt der Vorträge in dem verflossenen Jahre namhaft.

1. Hr. Judae gab einen Bericht über den öffentlichen Unterricht in Ungarn mit geographischen Notizen, legte in einer andern Sitzung der Gesellschaft Reisebilder über einzelne Theile desselben Landes vor und gab Nachricht von einem in Berlin unter Schullehrern entstandenen Clubb zum „geselligen Vergnügen".

2. Hr. Herter legte der Gesellschaft Bemerkungen über die Ursachen und die Heilung des Stotterns vor und kritisirte den dritten Theil von Heussi's Physik.

3. Hr. Zeune explicirte den Inhalt des Dekalogs des Buddhaismus und

4. Hr. Melcher sprach über den Dekalog der Bibel.

5. Hr. Zabel entwickelte den Inhalt der Dogmatik von Strauß und deren Standpunkt zur heutigen Wissenschaft.

6. Hr. Winckelmann sprach Ansichten aus über den Inhalt und die Abfassung der Kinderschriften, über den verderblichen Leichtsinn, dessen sich so viele Autoren derselben schuldig machen, und forderte die Gesellschaft auf, alljährlich eine Kinderschrift herauszugeben.

7. Hr. Dielitz stattete Namens der dazu berufenen Commission Bericht über diesen Vorschlag ab, und die Gesell-

schaft beschloß, wie ich oben angedeutet habe, im Jahr 1842 mit der Herausgabe dieser Schrift den Anfang zu machen. Außerdem lenkte er die Aufmerksamkeit der Gesellschaft hin auf die neue geographische Jahresschrift von Lüdde. *)

8. Ich selbst, als zeitiger Ordner und darum als verpflichteter Lückenbüßer, legte der Gesellschaft vor: Drinhaus' Ansichten über das belgische Unterrichtswesen, Bemerkungen darüber, dergleichen über jüdisches Schulwesen, über gangbare Schullesebücher, einen Auszug über Erziehungsverhältnisse in Petersburg nach Kohl's Skizzen und Worte der Erinnerung an Gabriel.

9. Hr. Blenz gab bei Gelegenheit der hundertsten Versammlung der Gesellschaft statistische Notizen über die äußeren Verhältnisse des Vereins in humoristischer Weise.

10. Hr. Merget sprach über die Berliner Mundart und ihre Gesetzlichkeit und

11. bekämpfte mit Hrn. Grützemacher die Ansichten unsers ehemaligen Mitgliedes Hupe, welche den erziehenden Einfluß der Schule theils bestritten, theils beschränkten.

Diese Mittheilung übergeht den Inhalt der einzelnen, kleineren, mündlich angeregten und geführten Besprechungen und Discussionen über pädagogische und literarische Gegenstände mancherlei Art, welche zur Belehrung und Erheiterung der Gesellschaft beitrugen. Blieb in einzelnen Sitzungen eine größere Fülle der Mittheilungen zu wünschen, so zeigt doch das Bisherige eine Mannigfaltigkeit von Anregungen, die nicht ohne heilsamen Erfolg geblieben sein können. Mit erhöheter Hoffnung fällt daher unser Blick auf die Entwickelung und den Fortgang des neuen, zehnten Jahres der Gesellschaft.

---

*) Deren erstes Heft bereits erschienen ist: „Zeitschrift für vergleichende Erdkunde. Zur Beförderung und Verbreitung dieser Wissenschaft für die Gelehrten und Gebildeten, herausgegeben von J. G. Lüdde." Magdeburg, Baensch, 1842.

In dieſer Stimmung wollen wir das heutige Feſt feiern *), zu deſſen Theilnahme ich Sie, geehrte Gäſte, Frauen, Jungfrauen und Männer, Namens der Geſellſchaft willkommen heiße. Bisher haben wir unſre Stiftungsfeſte in bunter Reihe und Miſchung gefeiert, Jeder geſellte ſich gerne zu Jedem. Möge die traurige Scheidung nach äußeren Rang- und Stan-

---

*) Einige Toaſte, die bei Tiſch geſprochen wurden, als Probe zum Nachtiſch fur die Leſer;

1.

Ein Fremder tritt in unſre Mitte ein;
Wer mögen, fragt er, dieſe Gäſte ſein?

Sie ſitzen fröhlich hier beim reichen Mahl;
Es glänzt der gold'ne Wein im Feſtpokal;

Geſpräch und heit'rer Scherz geht durch die Reih'n,
Und munt're Lieder klingen zwiſchen d'rein;

Und aus den Blicken ſpricht ein frei Gemuth,
Das froh und friſch in's bunte Leben ſieht.

Gewiß, des Glückes Sonn' umglänzet ſie,
Und ferne blieb von ihnen Sorg' und Müh'. —

So denkt der Fremde. — Ob er recht gedacht?
Ob nur die Freude, nur das Glück uns lacht?

Ob Sorg' und Müh' des Lebens Keiner kennt?
Ob Keines Herz in ſtillem Schmerze brennt? —

O nein, wir kennen auch der Erde Weh' —
Doch heute gilt's: die Herzen in die Höh'!

Heut denken wir nur deß, das uns erhebt,
Es iſt das Amt, dem unſre Seele lebt,

Das Amt der Streiter wider Sünd' und Nacht,
Das Amt, das frei und licht die Geiſter macht,

Das Amt, das überdauert Welt und Zeit —
Ihm ſei von uns dies volle Glas geweiht!

Und wie wir's leeren vollen Zuges, rein,
So woll'n wir ihm das ganze Leben weih'n!

K. B.

des- und nach äußeren Bildungsverhältniſſen (Literat — Nicht-Literat) niemals in der pädagogiſchen Geſellſchaft Platz greifen; ſie könnte dann nicht ſo fortbeſtehen, wie ſie bisher beſtanden hat. Wenn ich meinen Blick verdüſtern wollte, ſo würde ich auf die unzweideutigen Erſcheinungen, die das öffentliche Leben in dieſer Beziehung darbietet, hinſchauen; vielleicht ſind uns die Zeichen der geſteigerten Abſonderung ſchon näher gerückt, ſo daß man ſagen kann: vestigia me terrent — doch weg davon; der edle Mann, der uns, ach leider! für immer entriſſen iſt, bleibt auch in dieſer Beziehung ein Muſter: er geſellte ſich gerne zu dem Lehrer als ſolchem, und er konnte in Wahrheit ſagen:

Nihil scholastici a me alienum puto.

2.

Wer kennt die Namen der Heroen alle,
Die prangen in des Herzens heil'ger Halle,
Die wir verehren an des Geiſtes Himmel
Und leuchten dran wie heitres Sterngewimmel!

Wie dort am Firmament ein Dioskurenpaar,
So ſteiget heut' ein kräft'ger Doppelaar
Am Himmel unſers Feſtes auf zur heil'gen Wacht,
Damit nicht wiederkehr' die alte Geiſtesnacht

Wem galt ihr Kämpfen, Dulden, Ringen, Streben,
Wem anders als dem freien geiſt'gen Leben,
Daß Unken, Molche, Eulen, Drachen
Des Menſchen Geiſt nicht mehr erdrücken und bewachen.

Daß frei der freigeborne Geiſt ſich darf erheben
Und Andere beſtimmen kann zu freiem, friſchem Leben —
So Luther, Schiller *), ächte deutſche Männer,
Des freien Forſchens urkräftige Bekenner —

Des Lichtes Freunde, Feinde alles Dunkels,
Ein Schrecken für die Freunde des Gemunkels —
Drum ihr, die ihr ſie liebt, ergreift das Glas der Reben,
Und rufet laut: Die freie Wiſſenſchaft ſoll leben!!

A. D.

---

*) Nach den neuen Unterſuchungen von Guſtav Schwab iſt nicht der 10., ſondern der 11. November Schiller's Geburtstag.

Dieſes ſei unſer Wahlſpruch für's nächſte Jahr, in Bezug auf Sachen wie auf Perſonen. Gleich den wenigen aufgeklärten Völkern der Welt wollen wir nicht ſehen auf die Perſonen, ſondern auf die Sachen, oder, wie Friedrich der Einzige ſagte, auf die meriten, und wie wir keinen Kreis des Denkens und Forſchens anerkennen, auf den eine Kaſte des menſchlichen Geſchlechts ein Privilegium hätte, ſo laſſen wir zu: Alle zu Allem. Keinem iſt, wie bei den olympiſchen Spielen, der Weg verſperrt, Allen iſt die Rennbahn geöffnet, nur der Preis wird dem, der ihn verdient.

A. D.

---

6. Lection.

Ueber die Sternſchnuppen.

(Die Subſtanz aus einer Lection, in dem jüngeren Berliniſchen Lehrervereine gegeben von A. D.)

Vorbemerkungen.

Es iſt meine Pflicht, die Reihe derjenigen, welche in dieſem Jahre in dem neuen Vereine, den wir vor einem Monate geſtiftet haben, Vorträge, namentlich ſogenannte Lectionen, halten werden, zu eröffnen. Erlauben Sie mir, die, welche ich zu geben im Sinn habe, mit einigen Bemerkungen über dieſe Lectionen zu eröffnen und das Gebiet des Wiſſens zu bezeichnen, das ſich nach meinem Bedünken, nicht ausſchließlich aber doch vorzüglich, als Inhalt der Lectionen empfehlen wird. Gleich darauf werde ich zu meiner Lection übergehen.

Unſer Verein hat als weſentliche Aufgabe die Fortbildung der Mitglieder durch einander. Dieſe ſind daher zur Thätigkeit berufen, und zwar alle ohne Ausnahme. Wir wollen keine bloß zuhörenden, paſſiven Mitglieder; unſre Statuten ſchließen ſolche aus. Alle kommen nach einander an die Reihe. An der Spitze der Beſchäftigung in den regelmäßigen Verſammlungen ſtehen die „Lectionen". Was ſollen ſie?

Wer Lehrer ist, kann lehren. Das versteht sich von selbst. Die Lehrer belehren, unterweisen, unterrichten Kinder. Hier wollen wir Lehrer belehren. Die Lectionen werden vor Lehrern, für sie und an ihnen gehalten. Sie sind die Gefragten und die Antwortenden. Nach meinem Bedünken sollen nämlich die Lectionen in der Weise gegeben werden, wie der Lehrende meint, daß der Gegenstand, den er behandelt, auch in der Schule behandelt werden solle. Natürlich mit mancherlei Abweichungen. Die Lehrer sind keine Kinder, sollen sich nicht als Kinder stellen oder geriren, sollen sich ihrer Denkweise, ihres Standpunktes, ihrer Kenntnisse nicht entäußern; wir wollen kein unnatürliches Frage- und Antwortspiel aufführen, vielmehr uns ganz in unsrer Natur zeigen; folglich können wir den Gegenstand tiefer erschöpfen, weiter ausbreiten, höher hinauf führen; aber trotz dieser natürlichen Verschiedenheiten einer Lection in dem Lehrerverein vor der in der Schule kann und soll die Art des Unterrichts, die Anordnung des Stoffs wie die Lehrform, das Innere wie das Aeußere, im Wesentlichen in derselben Weise hervortreten, wie in der Schule. Eine „Lection" soll in anschaulichem Exempel den Zuhörern oder vielmehr den Lernenden die Unterrichtsweise dessen, welcher die Lection giebt, vorführen. Dieses ist der Hauptzweck der sogenannten Lectionen. Er liegt nicht in dem Inhalt, sondern in der Form. Begreiflich ist der Inhalt nicht gleichgültig, aber er ist nicht die Hauptsache; die Unterrichtsweise ist es. Es giebt hier vier Combinationen:

1) bekannter (alter) Inhalt, bekannte Form;
2) bekannter Inhalt, neue Form;
3) neuer Inhalt, alte Form;
4) neuer Inhalt, neue Form.

Auf Nr. 2 und 4 müssen wir unsre Aufmerksamkeit besonders richten; 1 und 3 sind jedoch auch nicht ausgeschlossen; das Alte ist zuweilen das Beste und — das Unbekannteste.

Die Methode des Lehrenden zu veranschaulichen, ist die Aufgabe. Belehrt er zugleich die Mitglieder noch durch neue Gedanken, so daß sie wirklich zu lernen, lernens- und behaltenswerthe Dinge erfahren: desto besser. Das Höchste, was hier geleistet werden kann, ist daher: Fassung denkwürdigen Inhaltes in vollendeter Form.

Um die Aufmerksamkeit auf die Lehrweise hinzulenken, kann es ganz passend sein, daß der Lehrende sich nach einem kürzeren oder längeren Abschnitt, oder ganz am Ende über dieselbe ausspricht, die Aufmerksamkeit auf Einzelnes hinlenkt. Er kann Solches aber auch der eigenen Betrachtungsweise der Zuhörer überlassen.

Der Inhalt ist, wie ich schon andeutete, nicht als bloße Nebensache zu behandeln, vielmehr zweites Augenmerk. Ja ich würde rathen, ihn besonders in dem Falle mit Sorgfalt auszuwählen, wenn der Vortragende sich bewußt ist, daß die Mitglieder an der Form nichts Neues haben. Dann muß er ihre Aufmerksamkeit durch den Inhalt zu fesseln suchen. Wir wollen die kostbaren Stunden unsres Zusammenseins nicht vertändeln, wir wollen lernen, hungrig nach Speise. Es ist Sonnabend; eine ganze lange Woche hindurch haben wir ausgegeben, wir sind erschöpft, wir sind exploitirt, nun wollen wir auch einnehmen; Lehrer, die, mit Stunden überhäuft, keine Zeit gefunden haben, ihren Geist durch denkwürdigen Inhalt zu nähren und dadurch zu stärken, überfällt, wenn nicht ein „durchbohrendes Gefühl", doch das Gefühl der Leere. Darum lechzen sie nach frischer Nahrung! *)

---

*) Möchte jeder Lehrer in Wahrheit mit Lessing sprechen können:

„Ich hungere nach Ueberzeugung so sehr, daß ich, wie Erisichton, Alles verschlinge, was einem Nahrungsmittel nur ähnlich sieht."

Lessing, über den Beweis des Geistes und der Kraft.

Wo nehmen wir sie her? Diese Frage führt auf das Zweite dieser einleitenden Worte.

Unendlich, folglich unerschöpflich ist *jedes* Gebiet des menschlichen Wissens, der menschlichen Thätigkeit. Wer hätte alle Seiten einer so einfachen Kunst, wie z. B. der Schreibkunst, erschöpft? Keiner. Auch dem Geübtesten, Denkendsten bleiben an dem einfachsten Stoffe noch Seiten verborgen. Darum kann Keiner in Verlegenheit gerathen. Aber doch ist nicht Alles in gleichem Grade für den Inhalt der Lectionen geeignet. Ich will daher das Gebiet bezeichnen, das nach meinem Bedünken nicht ausschließlich, aber doch wesentlich berücksichtigt zu werden verdient. Es ist die *Naturkunde* im weitesten Sinne des Wortes, von der Steinkunde an, durch die Botanik, Zoologie, Anthropologie, Physik, Chemie hindurch bis zu den Planeten, Kometen und Fixsternen. Wir sind Lehrer des Jahres 1840, Kinder unsrer Zeit, nicht vor Jahrhunderten oder Jahrtausenden vergangener Zeiten, sondern der Gegenwart, nimmer unsre Mutter verleugnend. Unser Zeitalter kann ein *physikalisches* genannt werden. Tausende von Menschen sind mit der tieferen Erforschung der Natur und ihrer Anwendung auf das Leben beschäftigt. Wir leben mitten in dieser Thätigkeit, deren Resultate einen Jeden in Erstaunen setzen, deren Folgen sicherlich auch die kühnsten Erwartungen noch übertreffen werden. Mit vollem Recht legt man daher auch bei aller Menschenbildung für die Gegenwart einen hohen Werth auf Naturkenntnisse. Wollen wir nicht ganz hinter der Zeit zurückbleiben, so müssen wir uns um die Fortschritte in Naturkenntnissen und deren Anwendung bekümmern, um unser selbst, um unsrer Schüler willen. Lehrer, im Amte stehende Lehrer, befinden sich in dieser Beziehung nicht in der glücklichsten Lage. Ihr Geschäft nimmt sie ganz in Anspruch; selten haben sie Gelegenheit gehabt, in der Naturkunde einen tiefen Grund zu legen, und ihre Thätigkeit geschieht in geschlossenen Zimmern, ihr Hand-

werksgeräthe sind Bücher. Wer hat zu eignen Beobachtungen Zeit und Fähigkeit, auch wenn die Lust *), wie wir voraussetzen, vorhanden ist? Noch weniger sind die Einzelnen zu eignen rationellen Forschungen berufen. Aber wir tragen die Sehnsucht in uns, die Resultate der Forscher uns anzueignen, und durch uns an die Jugend des Volkes zu bringen, sie dadurch zum Gemeingut zu machen. Das ist der Beruf der Volksschullehrer. Ich meine, in denen, welche lebendige, natürliche, wahre Menschen geblieben sind, müsse sich die lebhafte Begierde nach Naturkenntnissen finden. Sie mögen es machen, wie sie wollen, des formellen Uebens, des Buchlernens und des Gedächtnißwesens oder auch der Verstandescultur ist so viel, daß fast ihre ganze Thätigkeit darauf verwandt wird. Was ist am ersten geeignet, das daher rührende Gefühl innerer Trockenheit und Leere zu verdrängen? Etwa die unseligen Streitigkeiten auf den Gebieten der Kirche und

*) Die Lust, ja wenn die nur vorhanden wäre! Bei einem Aufenthalte auf dem Lande während einiger Tage des vorigen Jahres verweilte ich in der Nähe eines Lehrers. Die Gegend bot einen traurigen Anblick dar: Sand und Fichten! Aber gleich daneben ein See und ein Hügel! Der Lehrer klagte über seine Verlassenheit. Ich besuchte seine Schule. Aber diese war noch weit trauriger und öder als die Natur. Alte Schulbänke, eine schwarze Schultafel und einige Stephani'sche Lautirtafeln, voila tout. Von andern Lehrmitteln keine Spur. Ich fragte darnach, nichts war vorräthig: keine Landkarten, keine Globen, keine Probe von einer Sammlung — meinetwegen von Holz-, Moos- und Sandarten, ja: Arten von Sand. Warum denn nicht? Und warum — fragte ich endlich — machen Sie keine Beobachtungen an Barometer und Thermometer, über das Wetter und die Winde, die Temperatur der Luft und des See's, warum keine Beobachtungen am Himmel u. s. w.? Als ich Abends mit ihm den Hügel bestieg und der Sternenhimmel herrlich über dem freien Horizonte glänzte, er kannte keinen Stern. — Das ist der Jammer: sie haben nicht viel, aber sie machen auch nichts. Wer zu dieser Kategorie gehört, ist auch im Paradies — ein armer Teufel.

— der Schule und anderes Aehnliche? Gewiß nicht, aber gewiß — die Natur, die ewig reine, unverfälschte, wahre, die die Menschen nicht verpfuschen konnten, die noch so ist, wie sie aus der Hand des Schöpfers kam. Darum übt sie auf den natürlichen Menschen, auch wenn dieser in seinem Selbst, nach Göthe's Ausspruch, keine „Natur" ist, einen so unmittelbaren, tiefen, bleibenden Eindruck aus. Darum hat die Erweiterung unsrer Naturkenntnisse so viel Anziehendes und Stärkendes. Beschäftigen wir uns daher auch hier, in unsern Lectionen, wenigstens mitunter mit der Natur, mit den Ergebnissen der Forscher!

Damit will ich jetzt den Anfang machen, indem ich zum Inhalt meiner Lection einen Gegenstand wähle, welcher von den Naturforschern seit einem Jahrzehent besonders in Arbeit genommen worden, mit dem sie noch nicht fertig sind, über den sie aber einiges Neue herausgebracht haben, Anderes vermuthen.

Von den Sternschnuppen. *)

1. Sagen Sie mir, was man (äußerlich) wahrnimmt an den Erscheinungen, die man Sternschnuppen nennt!

a) Lichtfunken, die bei heiterm Himmel über dem Horizonte plötzlich erscheinen und nach einer oder zwei Secunden wieder verschwinden. Manchmal bleibt eine Lichtspur zurück; seltner sieht man sprühende Funken.

---

*) Die Lection bewegte sich in dialogischer Form. Sie in dieser Weise wiederzugeben, wäre zu weitläuftig, wo nicht unmöglich. Ich weiß nicht mehr, wenn auch erst zwei Tage verflossen sind, alle Bemerkungen der einzelnen Mitglieder. Der Dialog wurde nicht streng festgehalten. Es traten Mittheilungen von dieser und jener Seite dazwischen, auch Fragen und Einwürfe, wie es recht ist. Schulmeisterliche Steifheit gehört nicht einmal in die Schule, geschweige in einen Lehrerverein. Da es hier auf die Sache ankommt, so wähle ich größtentheils die vortragende Lehrweise.

b) Schnelle Bewegung derselben, bald nach dieser, bald nach jener Richtung.

c) Zuweilen eine größere Lichtmasse, mehr als ein leuchtender Funken, nämlich Feuerkugeln, mit Rauch und Flammen.

Einzelne Beobachter haben ein Zerplatzen derselben gesehen und gehört, und Mineralmassen herabfallen sehen. Diese haben ein eigenthümliches Aussehen und ihre Masse ist, wie chemische Untersuchungen gezeigt, aus Stoffen zusammengesetzt, die zwar in den übrigen Erdmassen vorkommen, aber nicht in diesen Verhältnissen. Auch findet man nirgends im Innern der Erdrinde diese Massen. Ihre Rinde ist schwärzlich, verschlackt, sie bestehen aus erdigen und metallischen Stoffen: Talkerde, Kieselerde, Eisen, Nickel, und haben eine Schwere von einigen Lothen bis zu mehreren Centnern. Bei den gewöhnlichen Sternschnuppen bemerkt man kein Herabfallen von Steinmassen.

2. Mit welchen Namen bezeichnet man diese Erscheinungen?

a) Sternschnuppe, Sternschneuze, Sternputze, Sternbutzen, Sternschuß, Sternfall.

b) Luftsteine, Meteormassen, Meteoreisen, Mondsteine.

Wir können daraus lernen, wenn wir es noch nicht wissen, daß die Menschen bei der Namengebung nicht immer bei der äußeren Erscheinung, bei dem, was sie wahrnehmen, stehen bleiben; sie tragen gleich ihre Meinungen, wie sie durch die Erscheinung veranlaßt werden, hinein.

(Methodische Bemerkungen:) Erst die Sache, dann die Namen; erst Sache, dann Zeichen.

Die Sache ist hier eine Erscheinung, ein Phänomen. Wir haben das Was beantwortet.

Hr. Heussi will mit andern Methodikern, daß mit den Erscheinungen überall in der Naturkunde begonnen werde. Als Zweites verlangt er das Wie, oder, wie er sagt: 1) Er-

scheinung; 2) das Gesetz der Erscheinung. Die Ausdrücke sind nicht zum Besten gewählt. Das Wie gehört zum Theil zur Erscheinung. Unter dem Gesetz versteht er den wirklichen Verlauf, das Wesen der Erscheinung.

Nach unserm Bedünken ist unter dem Was das äußerlich Erscheinende, was sich den Sinnen jedes gesunden Menschen präsentirt, zu verstehen; unter dem Wie ist wesentlich zu verstehen die Beziehung des Dinges 1) auf den Raum; 2) auf die Zeit; 3) die Beziehung der Zeit auf den Raum; kurz die mathematischen Bestimmungen.

3. Fangen Sie mit den Zeitbestimmungen an!

a) Die Sternschnuppen erscheinen in hellen Nächten, zu jeder Jahreszeit, am häufigsten im Nachsommer und im Herbste. (Feuerkugeln sieht man auch zuweilen am Tage, länger als eine oder mehrere Secunden.)

Die meisten Sternschnuppen fallen in der Zeit vom 9. bis 11. August, an dem 10. August und um den 10. herum, und vom 11. bis 14. November. Alexander von Humboldt hat darauf zuerst aufmerksam gemacht, und die Beobachtungen der letzten Jahre haben dieses bestätigt.

Im Jahre 1799 machte er in Cumana in Südamerika die Beobachtung eines auffallend zahlreichen Sternschnuppenfalles am 13. November. Nachher erfuhr man, daß man in andern Gegenden der Erde, z. B. am Cap der guten Hoffnung, in derselben Nacht vom 12. zum 13. November dasselbe wahrgenommen.

Auf diese Andeutung merkten die Meteorologen erst im J. 1832, indem sie abermals in der Nacht des 13. Novbr. unzählige Sternschnuppen fallen sahen. Nun wurde man auf diesen Tag oder diese Nacht und die drum herum liegenden aufmerksamer. Die Naturforscher verabredeten aufmerksame Beobachtungen in den folgenden Jahren. Boguslavski in Breslau entwickelte eine besondere Thätigkeit. Die November-

nacht 1835, mehr noch die von 1836 bestätigte die Wahrnehmung, und so ist es bis zum Jahre 1839 fortgegangen. Dasselbe gilt, wenn auch in etwas schwächerem Grade, von dem 10. August.

b) Raum, Ort.

Sie erscheinen an allen Punkten des Himmels. Die meisten scheinen zu fallen, einige zu steigen.

In den beiden Perioden, im August und November, haben sie meist die Richtung von Norden nach Süden, sie scheinen aus derselben Gegend des Himmels zu kommen, eine parallele Bewegung zu haben; im August kommen sie aus der Gegend zwischen den Sternbildern Pegasus und Andromeda, im November aus dem Sternbilde des Löwen. Aus diesen Gegenden des Himmels ziehen Hunderte, Tausende in einer Nacht, ganze Haufen, Ströme, Sternschnuppenströme.

Zu den räumlichen Verhältnissen gehört die Entfernung der Sternschnuppen von der Erdoberfläche.

Benzenberg und Brandes haben im Anfange dieses Jahrhunderts am Harze Beobachtungen darüber gemacht und Berechnungen angestellt. Neuerdings haben Andere diese Beobachtungen wiederholt, die Berechnungen vervollständigt. Es gehören dazu zwei Beobachter in bestimmter Entfernung, eine Basis und die Winkel daran, zur Bestimmung des Dreiecks.

Die auf diese Messungen gegründeten Berechnungen geben den Sternschnuppen eine Höhe von 3, 4, 5 u. s. w. bis 30, 40 und 50 Meilen über der Erdoberfläche.

c) Die Bestimmung der Geschwindigkeit der Sternschnuppen, als Ergebniß der Beziehung der Zeit auf den Raum oder Weg, ist, bei der Kürze der Erscheinung, eine sehr schwierige Sache. Durchschnittlich scheinen sie eine Geschwindigkeit von 4 — 5 Meilen in einer Secunde zu haben. Folglich scheint ihre Geschwindigkeit der der Erde bei ihrem Umlauf um die Sonne gleich zu kommen.

d) Eben so große oder noch größere Schwierigkeit hat die Bestimmung der Bahnen der Sternschnuppen. *) Damit sind eben die Forscher beschäftigt. Die Sache hängt zusammen mit den Meinungen über ihr ganzes Wesen.

Bevor wir diese mittheilen, lassen Sie uns einen Rückblick werfen auf unsern Gang!

Erstens äußere Erscheinung mit der Feststellung der Namen; dann genauere Angabe der Erscheinungen, Messung und Berechnung. Erscheinung und Gesetz nach Heussi!

Nun fassen Sie das Bisherige zusammen! (Es geschieht.) Der Mangel an Auffassung eines Vortrages bei unsern Schülern rührt sehr häufig von dem Mangel an Zusammenfassung des Zusammengehörigen her. Machen wir uns dieses Fehlers nicht schuldig! Jeder zusammengesetzte Gegenstand muß in kleine Ganze, in Stationen vertheilt werden. Auf jeder Station macht man Halt und recapitulirt. Alles mit klarem Bewußtsein und eingeübt, in bestimmten Ausdrücken festgestellt! Erst dann weiter!

4. Woher rühren die Sternschnuppen, was ist es mit ihnen? Schlüsse aus den Thatsachen!

a) Chladni, der bekannte Akustiker, hat sich mit den Feuerkugeln und Meteormassen viel beschäftigt.

Er ventilirte die Möglichkeiten:

1) Die Meteormassen sind Erzeugnisse der Erde tellurischen Ursprunges;
2) sie kommen aus dem Monde, sind lunarischen Ursprunges;
3) sie sind Weltkörper, kosmischen Ursprunges.

*) Zur Bestimmung der Bahn eines Himmelskörpers gehören sechs Elemente. Dieselben sind, was die Sternschnuppen betrifft, noch nicht so sicher bekannt, namentlich fehlt die genaue Bestimmung der Bahngeschwindigkeit, daß die Bahn derselben jetzt schon mit voller, d. h. mathematischer Sicherheit festgestellt werden könnte.

Ad 1). Die erste Möglichkeit verschwindet, wenn man sich erinnert, daß die Sternschnuppen eine Höhe von 3 bis 50 Meilen haben, daß aber die Ausdehnung der Atmosphäre nur zu 10 Meilen angenommen werden kann; verschwindet, wenn man bedenkt, daß die Meteormassen manchmal viele Centner schwer gewesen sind (wo sollten diese herkommen, wie plötzlich sich bilden?); verschwindet oder verschwand vollends, als man wahrnahm, daß die Sternschnuppen in den August- und Novembertagen nicht von demselben Punkte des Horizontes, sondern von demselben Punkte des Firsternhimmels (gleichviel, welche Stunde der Nacht es war oder welche Lage der Firsternhimmel gegen den Horizont hatte) auszugehen schienen. Für ein terrestrisches Phänomen konnten sie nicht ferner gehalten werden. Die Zustände der Atmosphäre sind im August und November nicht anders als zu andern Zeiten. Die Veränderungen der Witterung gehen durch das ganze Jahr. Folglich konnten die Feuerkugeln und Sternschnuppen nicht länger für Lufterscheinungen (als solche figurirten sie bisher in den physikalischen Lehrbüchern) gehalten werden. Das letzte Kapitel meiner „mathematischen Geographie und populairen Himmelskunde" handelt von den Sternschnuppen.

Ad 2). Wenn sie vom Monde kommen, so müßten dort Kräfte wirken, die den Mondmassen eine Anfangsgeschwindigkeit in die Höhe geben von 3 — 4 Meilen in einer Secunde; diese Massen müßten bis zu einer Höhe steigen, daß die Anziehung der Erde die des Mondes überwiegt; sie müßten in ganz bestimmter Richtung geworfen werden. Alles dies ist sehr unwahrscheinlich, wo nicht unmöglich, und wird von dem großen Selenographen Mädler unbedingt verworfen.

Ad 3). Folglich sind die Meteormassen, Feuerkugeln, Sternschnuppen kosmischen Ursprungs, d. h. sie bewegen sich ursprünglich im Weltraume herum, folgen der Anziehung der Sonne, dem Newton'schen Gravitationsgesetz, sind, nach Humboldt, vielleicht Weltspäne. Kommen sie auf ihren

Bahnen in die Nähe der Erde, so werden sie von dieser herbeigezogen, entzünden sich in der Luft, vereinigen sich mit ihr, oder setzen auch, nur in gestörten Bahnen, ihren Weltweg fort.

Kurz die Forscher vermuthen dies, ziehen aus allem Obigen folgende Schlüsse:

1) Um die Sonne bewegt sich, außer den Planeten, Trabanten und Kometen, ein unzählbares Heer kleiner, in der Regel unsichtbarer Massen, in allen Richtungen, nicht bloß innerhalb des Thierkreises.

2) Viele Tausende gehören zweien Strömen an, welchen die Erde am 10. August und am 13. November nahe kommt. Diese zwei Sternschnuppenströme, von welchen der zweite der dichteste ist, befinden sich an den genannten Tagen außerhalb der Erdbahn; besser: an den Orten, wo dann die Erde steht, im Wassermann und Stier, wird die Erdbahn von den zwei Sternschnuppenströmen umgeben; hier sind sie weiter von der Sonne entfernt als die Erdbahn, sonst würden die Sternschnuppen nicht am nächtlichen Himmel, d. h. auf der der Sonne, mit der sie folglich in Opposition stehen, entgegengesetzten Seite erscheinen. Die Erde geht an den genannten Tagen durch die Knoten, welche ihre Bahn mit den Bahnen der Sternschnuppen macht, kommt den Sternschnuppenströmen sehr nahe und zieht Sternschnuppen heran.

Die Sternschnuppen gehören folglich fortan in die Lehrbücher der Astronomie.

Die beiden angenommenen Sternschnuppenströme (nicht bloße Haufen oder Schwärme), besonders der des 13. Nov., muß eine sehr beträchtliche Breite haben. Die Sternschnuppen erscheinen drei Nächte hinter einander. Innerhalb dreier Tage legt die Erde einen Weg von mehr als einer Million Meilen zurück. Nun schneiden die Sternschnuppen die Erdbahn zwar nicht unter einem Winkel von 90°, sondern von etwa 50°, d. h. schief. Die Breite des Sternschnuppenstroms darf daher nicht zu einer Million Meilen (sondern in

dem verminderten Verhältniß von 1 : Sinus von 50°) angenommen werden. Er behält aber doch die ungeheure Breite von etwa 800,000 Meilen.

5. Verfolgung dieſer (intereſſanten) Hypotheſe durch Hrn. Prof. Erman nach den Aſtronomiſchen Nachrichten von Schuhmacher Nr. 385 und 390 des Jahres 1839.

Hr. Prof. Erman ſchließt aus der mittleren Geſchwindigkeit der Sternſchnuppen von 4 — 5 Meilen in der Secunde, daß ſie (nämlich jene beiden Ströme) ungefähr eine Entfernung von 20 Millionen Meilen von der Sonne haben. Die Bahngeſchwindigkeit eines Weltkörpers hängt nämlich, wenn wir nicht irren, von ſeiner Entfernung von dem Mittelpunkte der Anziehung, hier alſo von der Sonne, und von der Stärke der Anziehung derſelben, nicht von ſeiner eignen Maſſe ab. Aus der Bahngeſchwindigkeit deſſelben kann man folglich auf ſeine Entfernung von der Sonne ſchließen.

Vorausgeſetzt nun, daß die Bahn der Sternſchnuppen, von welchen die Rede iſt, nicht ſehr excentriſch iſt, ſo wird die Erde etwa ein halbes Jahr nach der Auguſt- und Novemberperiode abermals durch die Knoten ihrer und der Sternſchnuppenbahnen gehen, ſo daß die Sternſchnuppen dann entweder abermals in Oppoſition, oder in Conjunction mit der Sonne ſtehen. Das Letztere ſchließt Hr. Erman aus folgenden, allerdings merkwürdigen Thatſachen, von denen übrigens die erſte noch nicht ſo feſt ſteht als die zweite.

Aus Vergleichung meteorologiſcher Tabellen in den letzten Jahrhunderten ſtellen ſich folgende Reſultate heraus:

Die durchſchnittlich regelmäßige Wärmezunahme von dem letzten Drittel des Januar bis zu den Hundstagen erleidet zwei Abänderungen, die eine vom 7. bis 12. Februar, die andere vom 8. bis 13. Mai, und zwar eine Schwächung oder Verminderung.

In den nächsten Tagen vor dem 7. Februar findet statt: eine Schwächung des normalen Zuwachses, vom 7. bis 12. wirkliche Abnahme der Temperatur, in den Tagen nach dem 12., vom 12. bis 17. abermals Schwächung des normalen Zuwachses, nach dem 17. aber Verstärkung des normalen Zuwachses, kurz in der ersten Hälfte des Februars Verminderung der Temperatur.

Dasselbe findet, in noch bedeutenderem Maaße, in der ersten Hälfte des Monats Mai statt, an den allgemein berüchtigten Tagen Mamertus, Servatius und Pancratius.

Diese beiden Perioden stellen sich nun gerade ein halbes Jahr nach der August- und Novemberperiode ein, Herr Erman bringt sie daher mit diesen in Verbindung, indem er schließt, daß die Sternschnuppenströme die Ursachen der angegebenen Abnahme der Temperatur (oder Verminderung des normalen Zuwachses) seien. Zur Zeit der beiden Perioden befänden sich die Sternschnuppenströme innerhalb der Erdbahn, die Erde in den Knoten der Bahnen, und die Sternschnuppenmassen gingen am Tage zwischen Erde und Sonne durch, entzögen der Erde Sonnenstrahlen und bewirkten dadurch das Phänomen der Wärmeabnahme. (Daß die Sternschnuppen nicht gesehen werden können, rührt von ihrer Kleinheit und der Helligkeit des Tageslichtes her.) In der Novemberperiode erscheinen die meisten Sternschnuppen, und in der Maiperiode ist die Verminderung der Temperatur am stärksten. Auch dieses stimmt zusammen. Dieser Strom ist dichter mit Sternschnuppen besetzt als der zweite.

Diese Hypothese ist kühn, aber anziehend, geistvoll und interessant. Ihr zufolge haben diese Sternschnuppenströme eine geringe Excentricität und ihre Entfernung von der Sonne mag im Mittel der der Erde von der Sonne gleich sein.

Hr. Prof. Mädler stimmt der Ansicht, daß die Verminderung der Wärme, namentlich im Mai, die am meisten constatirt ist, kosmischen Ursprungs sei, nicht bei. Er meint,

daß, wenn Hr. Erman's Ansicht richtig sei, das Phänomen der Wärmeabnahme sich auf der ganzen Erde zeigen müsse, was nicht der Fall sei. Die Verminderung der Temperatur im Mai werde in Moskau, Warschau, Berlin, Cöln, Paris u. s. w. wahrgenommen und zwar meist nur in den Nächten, nicht aber in Kopenhagen, Stockholm u. s. w. Er ist daher geneigt, sie von terrestrischen Verhältnissen herzuleiten, aus dem Schmelzen der Eis- und Schneemassen im nördlichen Europa und Asien, oder aus anderen vermutheten, noch nicht feststehenden Erdverhältnissen. Unter den Forschern findet also noch keine Uebereinstimmung statt. Die nächste Zukunft wird bei der Aufmerksamkeit der Meteorologen und Astronomen auf alle großen Erscheinungen darüber näheren Aufschluß bringen. Wir haben unsre Schuldigkeit gethan, wenn wir die Wege, die sie eingeschlagen, ihnen nachgehen und uns der Resultate ihrer Forschungen bemächtigen. Der Mensch der Zeit muß sich in seine Zeit hineinstellen, von ihren Erregungen und Bewegungen erregen und bewegen lassen und — eingreifen in seine Umgebung.

Schluß der Lection.

a) in sachlicher Hinsicht: Rückblick auf das Ganze und Zusammenfassung desselben in klarem, bestimmtem Ausdruck, eine Sache der Schüler mit Ergänzung von Seiten des Lehrers;

b) in methodischer Hinsicht: Bewußtsein über den genommenen Gang von der äußerlichsten Erscheinung an, durch die genauere Entwickelung, Messung und Berechnung hindurch, bis zur Aufstellung des vermutheten Zusammenhanges und des Wesens der Sache. Was, Wie, Warum — Erscheinung, Gesetz, Ursache; analytisch. Nun Umkehrung des Ganges: synthetische Darstellung. Dixi.

A. D.

Schlußwort.

„Der Mensch, wenn er vereinigt wirkt, ist immer ein großes Wesen, so klein auch die Individuen und die Details in's Auge fallen. Aber eben darauf kommt es an, jedes Detail mit diesem Rückblick auf das große Ganze zu denken, oder mit philosophischem Geiste zu sehen.“

Schiller und mit ihm Gervinus
in seiner Geschichte der poetischen National-Literatur
der Deutschen, V. Band, S. 369.

II.

Beurtheilung neuer Schriften.

1. Schriften für den Unterricht in der deutschen Sprache.

1. Praktische Rhetorik oder vollständiges Lesebuch der deutschen Redekunst für die obern Klassen der Schulen und zum Selbstunterricht von Ch. F. Falkmann ꝛc. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1835 — 39. 1ste Abtheil.: Stylistik oder vollständ. Lehrbuch der deutschen Abfassungskunst (554 S.); 2te Abtheil.: Deklamatorik oder vollständ. Lehrbuch der deutschen Vortragskunst, 2 Bände. (378 S. und 538 S.) 4 Thlr. 25 Sgr.

Für die Kenner der Falkmann'schen Werke bedarf es keiner Kritik der vorliegenden; sie theilen die Vorzüge der übrigen, sind reiche Materialiensammlungen und Fundgru-

ben. Hr. F. fördert nicht lauter gediegenes Metall zu Tage, es fehlt nicht an vererzten Metallen, selbst nicht an trübem Gestein, darum ist Prüfung und Sichtung nöthig. Aber man wird für die Mühe doch reichlich belohnt durch Läuterung des Geschmacks und Vermehrung der Kenntnisse; die Gruben liefern reiche Ausbeute. Das Leben ist kurz, die Kunst lang. Aber wenn man bedenkt, wie Viele tagtäglich alte, abgeteufte Schächte befahren, so oft ohne den geringsten Gewinn: so thut es Noth, sie auf Gruben aufmerksam zu machen, die Keiner ohne wirkliche Ausbeute verläßt.

---

2. Vollständige Anweisung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen für Volksschullehrer von M. Hill. Mit einer Lesefibel und einer Steindrucktafel. Essen, bei Bädeker, 1839. (110 S. die Anweisung, Preis 15 Sgr. 52 S. die Fibel in Schreib- und Druckschrift, Preis 5 Sgr.)

3. Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Für Pfarrer und Lehrer bearbeitet von M. Hill. Essen, bei Bädeker, 1840. (374 S.) Preis 1 Thlr. 15 Sgr.

4. Elementar-Sprachbildungslehre, d. i.: Begründung und genaue Darstellung einer zweckmäßigen Verfahrungsart beim Unterricht im Reden, Schreiben und Lesen, mit besonderer Beziehung auf den Sprachunterricht Taubstummer. In Briefen dargestellt von D. Fr. Kruse, Taubstummenlehrer in Schleswig. Essen, bei Bädeker, 1841. (116 S.) Preis 15 Sgr.

Einstweilen begnügen wir uns damit, auf diese drei Schriften hinzuweisen, mit dem Vorbehalt, auf sie zurück-

zukommen. Der Verf. der beiden ersten hat in dem Wegweiser den Artikel über den Taubstummen-Unterricht bearbeitet, der Verf. der dritten gehört selbst zu den Taubstummen.

5. Kurze deutsche Sprachlehre für Real-, Bürger- und Volksschulen, und als Grundriß für niedere und mittlere Gymnasialklassen. Von F. L. K. Weigand, Dr. d. Phil. u. ord. Lehrer an der Gr. Realschule zu Gießen. Mainz, Kupferberg, 1838. (XII und 127 S.) Parthiepreis 7½ Sgr., Ladenpreis 10 Sgr.

Der Ref. möchte es bedauern, dieses hübsche Buch nicht eher kennen gelernt und, so viel an ihm ist, zur Verbreitung desselben beigetragen zu haben. Von einer neuen Aufl. hat er nicht gehört; aber es sollte ihn sehr wundern, wenn keine, wenn nicht bereits mehrere erschienen wären. Denn das Büchlein hat treffliche Eigenthümlichkeiten. Nicht nur sind die neuern Forschungen unserer, Jedermann bekannten Grammatiker benutzt und verarbeitet; nicht nur zeigt der Verf. eine historische Kenntniß der Sprache, von der er für den Anfangsunterricht so viel benutzt, als dahin gehört: sondern der Verf. zeigt sich auch als vorzüglicher Methodiker, erstens dadurch, daß er alle seine Lehren an concrete Erscheinungen anschließt und aus denselben ableitet; zweitens dadurch, daß er seinen Schülern die Milch der Grammatik vorsetzt, die schwierigeren Lehren (die starke Speise) auf eine höhere Stufe verweiset; drittens durch systematische, anschaulich übersichtliche Zusammenstellung des Zusammengehörigen. Ohne Mühe ließen sich noch andere Vorzüglichkeiten dieses wirklich vorzüglichen Schulbuches entdecken; aber mit dem angegebenen haben wir genug gesagt. Nur die eine Abweichung von der Bestimmung desselben erlauben

wir uns, daß die Volksschulen in der That sehr hoch stehen müssen, deren Standpunkt es ganz entsprechen sollte. Es giebt solcher, aber sie sind selten. Wir wollen Gott danken, wenn Realschulen und Gymnasien in den unteren und mittleren Klassen das Buch durcharbeiten, nicht weil es zu hoch wäre (das Gegentheil!), sondern weil die Schulen, wenigstens vielfach, und namentlich wieder in der neuern Zeit, den deutschen grammatischen Unterricht versäumen. Ja, wir kennen Gymnasien, in welchen die Schüler Gott danken würden, wenn sie in den oberen Klassen zur Erkenntniß des Inhalts dieses Buches gelangten. Darum wollen wir es diesen dringend empfehlen.

Zu Anfang nannten wir es „hübsch". Dieses Prädikat, einer Grammatik beigelegt, bedarf noch eines erklärenden Wortes. Hübsch darum, weil der Hr. Verfasser seine Lehren an die bekannte schöne Idylle Geßner's „Amyntas" anschließt, an deren Inhalt wie an eine Kerngestalt die übrigen Theile des Krystalls organisch anschießen.

---

6. Teutsche Sprachlehre. Von H. Hattemer, Professor an der Kantonsschule in St. Gallen. Mainz, Kupferberg, 1839. (288 S.) Ladenpreis 20 Sgr., Parthiepreis 17½ Sgr.

Diese Grammatik ist für mittlere Gymnasialklassen und ihr parallele anderer Schulen bestimmt. Sie ist sehr reichhaltig, nimmt in ihren Beispielen auf das Gothische und Althochdeutsche Rücksicht; sie verfährt nicht entwickelnd, sondern dogmatisch — Inhalt und Form versetzen sie folglich außerhalb des Kreises des Elementarunterrichts und der Volksschulen, wir müssen uns daher mit dieser Andeutung begnügen.

7. Leitfaden bei dem Unterricht in der deutschen Grammatik. Von Dr. C. Hinkel, Lehrer an der höheren Gewerbschule in Cassel. Rinteln und Leipzig, 1841, literarisch artist. Verlagsinstitut. (206 S.) Preis 20 Sgr.

Dem Vorworte zufolge hat der Hr. Verf. dieses Buch für seine Schüler drucken lassen, um des Diktirens überhoben zu sein. Dieses Geständniß nimmt für das Buch nicht ein; ich halte es für unmöglich, daß eine Lehrweise, die sich möglicher Weise mit dem Diktiren vertragen kann, die richtige sei. Dieses zeigt sich auch an dem Buche, welches als „Leitfaden" dienen soll. Von einem solchen erwartet man Bestimmtheit und Kürze; der Verf. ergeht sich aber des Breiteren, gleich von vorn herein über das sinnliche und geistige Erkenntnißvermögen oder dessen entsprechende Thätigkeiten, zwischen welchen das Gedächtniß mitten inne stehen soll. Jede dieser „Hauptstufen der Erkenntnißthätigkeit" soll ihren eigenen Ausdruck haben, die erste Zeichen und Laute, die zweite die Sprache u. s. w. Von einem Leitfaden für Schüler erwarten wir heut zu Tage Anderes und mehr.

8. Grundriß der Schulgrammatik der deutschen Sprache von Dr. W. B. Mönnich, Rector der Handelsgewerbschule in Nürnberg. Nürnberg, 1840, Korn'sche Buchhandlung. Erster Cursus. (XX und 90 S.) 7½ Sgr. Zweiter Cursus. (VI und 160 S.) 10 Sgr.

Mit Vergnügen lies't man die Vorrede zum ersten Cursus. Ein Schulbuch soll der Wissenschaft, welcher es angehört, nichts vergeben, noch weniger der Pflicht der Jugend, welcher sie dienen soll, uneingedenk sein; die Grammatik soll nicht den Anforderungen der Unterrichtsmethode,

dieſe nicht jener aufgeopfert werden. Je nachdem die Grammatiken auf der einen oder andern Seite ſtehen, zerfallen ſie in zwei Heerhaufen. Der eine bietet der Jugend eine ſtreng wiſſenſchaftliche Entwickelung der grammatiſchen Lehren und Regeln, nicht ſelten ein überkünſtliches Syſtem der Grammatik; der andere verliert ſich in Sprech- und Denkübungen. Dieſes ſind die Extreme. Der Verf. ſucht ſie zu vermitteln. Er ſchildert zu dem Ende ſeinen Bildungsgang als unmittelbarer Schüler von Heinſius, von der Hagen, Reiſig und Schneider, dann als mittelbarer unſerer Grammatiker mit Grimm an der Spitze bis zu Scholz (nicht Scholtz). Um der beabſichtigten Vermittlung willen will er nur die weſentlichſten Geſetze und Regeln der deutſchen Grammatik vorlegen. Die Wort- und Satzlehre tritt nicht nacheinander, ſondern in abwechſelnder Aufeinanderfolge auf. Das Allgemeine (nicht das Abſtrakte) geht dem Beſonderen vorher, dieſes entwickelt ſich aus jenem. Bei dieſem Gange muß Manches vorauserwähnt werden, was ſpäter erſt zu lernen, und an Manches muß wieder erinnert werden, was früher gelernt worden. Der Verf. wollte die Sprachentwickelung dem Gange der menſchlichen Geiſtesthätigkeit gemäß darſtellen. Die Curſus ſollen nur dem Lehrer als Führer, dem Schüler als Anhaltpunkt dienen, der Unterricht das Leben bringen. Dieſe und ähnliche Gedanken wird man nur billigen. Sehen wir nun auf die Ausführung!

Erſter Curſus: I. 1) Einleitung: was ein Laut, ein Wort, ein Satz ſei; 2) Hauptbeſtandtheile des Satzes; 3) Wortarten; 4) Silben und Laute; 5) das Allgemeine der Wortbildung (S. 1 — 12). II. 6) Die Satzarten und Satzformen im Allgemeinen; 7) der einfache nackte Satz; 8) und 9) der einfache bekleidete Satz; 10) von der Deklination; 11) von der Conjugation; 12) erſter Anhang (S. 25 — 42): a) Deklinationstafeln; b) Conjugationstafeln; 13) zweiter

Anhang: Orthographie (S. 42 — 60); 14) dritter Anhang: alphabetisches Verzeichniß ähnlich- und gleichklingender Wörter und Wortformen (S. 60 — 90).

Unmöglich ist es dem Referenten, den Grund dieser Anordnung zu entdecken; noch weniger kann er ein Verhältniß zwischen der Ausdehnung der einzelnen Theile, der Kürze der ersten und der Länge der letzteren, auffinden. Ungeachtet der Hr. Verf. erklärt, daß die Orthographie hauptsächlich durch's Auge gelernt werde, giebt er doch eine ganz detaillirte orthographische Regellehre. Wenn der Ref. nicht irrt, so haben zwei verschiedene Gesichtspunkte den Verf. geleitet: einmal der Wunsch, dem Standpunkte der Schüler in deutschen Schulen zu genügen, und zweitens die Rücksicht auf die Vorbahnung des Unterrichts in fremden Sprachen. Auch in der Vorrede erklärt der Verf., daß die Schüler vor dem Erlernen der letzteren seinen ersten Cursus beendigen sollten. Offenbar muß der Lehrer, wenn er denselben zweckmäßig gebrauchen will, Vieles von dem, was er anders her hat, hinzuthun.

Der zweite Cursus ist dagegen sehr reichhaltig, und seine Darstellung zeugt von der Gewandtheit des Verfassers. Nur liefert er theilweise wieder zu viel, ohne den Gegenstand doch an einer und derselben Stelle zum Abschluß zu bringen. So werden die Verben z. B. nicht bloß in abstracte und concrete, sondern in Causativ-, Diminutiv-, Inchoativ-, Imitativ-, Iterativ-, Intensitiv- und Instrumentalverben abgetheilt. Wir müssen es den Lesern überlassen, die beiden vorliegenden Cursus näher anzusehen, ob sie dieselben ihren Ansichten und ihren Schulen gemäß bearbeitet finden. Eine eigenthümliche, selbstständige Arbeit liefern sie jeden Falls.

---

9. Schul-Grammatik der deutschen Sprache, von K. W. Wiecke, Director der höh. Bürgerschule

zu Frankfurt a. d. Oder, und E. H. Richter, viertem Lehrer dieser Anstalt. Zweite, bedeutend vermehrte und umgearbeitete Auflage. Frankfurt a. d. O., Hoffmann'sche Buchhandlung, **1841**. (**126** S.) Preis **11** ¼ Sgr.

Dieses ist ein Schulbuch nach der „Methode ohne Umstände", von der ich schon einmal gesprochen, die näher zu charakterisiren mir aber noch nicht vergönnt gewesen. Es thut einem wohl, nachdem man philosophisch klingenden Qualm und Salm gelesen und ermüdet ist durch Verfahrungsweisen, die dem Herumgehen der Katze um den heißen Brei gleichen, auf ein gerade auf das Ziel losgehendes Buch zu stoßen, das dem Schüler keine Zeit läßt zu wollen oder nicht zu wollen, sondern ihm sagt: so und so ist es, lerne und übe! In dem Buche folgen auf kurze Erklärungen Regeln, häufig mit Zusätzen und Ausnahmen, mit Beispielen und Aufgaben zum Unterscheiden und Prüfen. Also erst Regel, dann Beispiel — erst abstracten Geist, dann concreten. Freilich wäre es besser, die Weise umzukehren und die Schüler die Kunst zu lehren, aus den Beispielen: dem Korn, den Pflaumen und den Nüssen, meinetwegen auch Kartoffeln den Spiritus selbst abzuziehen, wie es die Branntweinbrenner machen; aber Geist bleibt Geist, und nichts hindert den Lehrer, das Verfahren im Unterricht umzukehren und hinterher die betreffenden Paragraphen des Buchs zu Hause nochmals zu lesen und sich einzuprägen. Der Syntax des einfachen Satzes geht eine Auseinandersetzung des Wesentlichen über die Begriffe, der Syntax des zusammengesetzten Satzes eine Exposition der Schlüsse voraus, abermals kurz und bündig und durchaus keine hors d'oeuvres. Selbst die Verslehre ist bedacht, Prosodie und Metrik werden theoretisch und praktisch gelehrt. Diejenigen also, welche mit den Schülern nicht viel Feder-

leſens machen und die alte Lehrweiſe in guter Manier, welche jedoch, was den Stoff betrifft, Zeitfortſchritte nicht überſehen hat, lieben, werden an dieſem Buche ihr Wohlgefallen haben und ſich, was den Erfolg betrifft, dabei auch recht wohl befinden.

---

10. Kurzer Abriß der deutſchen Sprachlehre von Dr. A. Heußler, Lehrer am Gymnaſium zu Baſel. Baſel, **1840.** (VIII und **132** S.)

Dieſes Buch, koſtbaren Drucks auf ſchönſtem Papier, hat eine noch einfachere Geſtalt als das vorige. Es zerfällt in 2 Theile: Wortlehre, Satzlehre. In jener werden die Redetheile und die Wortbildung, in dieſer der einfache, erweiterte und verbundene Satz behandelt. Darin beſteht die Einfachheit nicht, ſondern in der Behandlung. Sie zählt die einfachſten Erſcheinungen der Sprache in kürzeſter Weiſe auf, ohne Erklärungen, ohne Definitionen. Das Buch iſt als Leitfaden für die 4 unteren Klaſſen eines Gymnaſiums beſtimmt, ſetzt alſo den Unterricht in der Elementarſchule voraus, alſo entweder, daß die Schüler die nöthigſten grammatiſchen Begriffe ſchon mitbringen, oder daß der Lehrer ſie beifügt. In der That faſſen Schüler von 10 — 14 Jahren gedruckte Erklärungen ſchwer. Das vorliegende Buch begnügt ſich mit einfachſten Angaben, z. B.: „das Subſtantivum iſt der Name für einen Gegenſtand" — „wenn von einem Gegenſtande etwas ausgeſagt wird, ſo entſteht ein Satz" und zählt dann nach jenem Satze gleich die Arten der Subſtantiven mit Beiſpielen auf ꝛc. In der Ableitung läßt ſich das Buch auf Begriffsbeſtimmungen der Vorſilben ꝛc. gar nicht ein. Wie in dem erſten Curſus in der Naturgeſchichte die Schüler Pflanzen anſchauen und benennen, ſo beſchauen ſie hier Sprachthatſachen und lernen die Namen. So geht es fort durch die

verschiedenen Arten der Sätze hindurch. Der ganz ausgezeichnete Druck erleichtert die Auffassung; so sollten alle Schulbücher gedruckt sein. Ein Anhang von S. 103 an bis zum Schluß enthält die Declinationen, Conjugationen, inflexiblen Redetheile, Rection der Verben und Adjectiven, und eine angehängte Tabelle veranschaulicht die Bestandtheile der Sätze. Paragraphen, die etwa in einem ersten Cursus zu übergehen wären, sind durch den Druck ausgezeichnet. Uebungen enthält das Buch nicht; diese muß also der Lehrer beifügen, auch finden sich Beispiele genug in den Lesebüchern. Auch die Orthographie ist übergangen, entweder weil die Schüler schon orthographisch schreiben, oder der Verf. das Regelwerk für unnütz hält. Von der Interpunction ist auch nicht die Rede; die Schüler finden sie in dem Buche und in allen andern Büchern. Ich kann die Einrichtung dieses Buchs nur als sehr zweckmäßig und verständig erkennen. Es ist eine edle Simplicität; wir Elementarlehrer können daraus viel lernen. Denn was für Haarspaltereien kommen unter uns nicht noch vor! Freilich, wir haben es mit der schwersten Art des Unterrichts, dem Grundunterricht, zu thun und müssen daher auf möglichste Erleichterung und methodische Geschicklichkeit sinnen. Aber oft suchen wir auch viele Künste.

---

11. Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und Landschulen von F. Löw, erstem Lehrer am Seminar in Magdeburg. Magdeburg, **1840**, Rubach'sche Buchhandlung. (**XXI** und **180** S.) Nebst

Anhang: Grundbegriffe der deutschen Sprachlehre. Von F. Löw. Magdeburg, **1840**, ebendaselbst. (**34** S.) Preis **17½** Sgr.

Das zweite Büchlein ist für den Schüler, das erste für den Lehrer bestimmt. Jenes enthält die Resultate, die Erklärungen, die Begriffe, damit sie sich dem Schüler unvergeßlich einprägen, ganz kurz; dieses liefert ausführlich den Lehrgang, in Fragen und Antworten. Beide stehen in solcher Verbindung, daß der Lehrer nach einer vorgenommenen Anschauung von Sprachthatsachen und Erscheinungen auf den betreffenden Paragraphen seines Büchleins hinweiset, in welchem ihm das Wort gegeben wird für die Erscheinung. Dieses ist eigenthümlich und sinnreich.

Der Lehrgang (Nr. 1.) zerfällt in 4 Theile:

1) vorbereitende Begriffe (S. 1 — 29); 2) Wortarten und Wortformen (bis S. 72); 3) der Satzbau (bis 111); 4) der Redebau (bis 141). Anhang: die Wortbildung und ein Beispiel der „Elementirübung".

In der Regel schreibt der Lehrer einen Satz, welcher die zu beachtende Spracherscheinung enthält, an die Tafel, und er leitet die Schüler zur Auffassung derselben an; in seinem Büchlein steht dann die Erklärung. Wir wollen dies dem Leser durch ein kleines Beispiel veranschaulichen.

Lehrgang S. 22 §. 16.

Adjektiv.

„Der Lehrer schreibt an die Tafel:

Der (?) Hund ist schwarz. (?)
Der Hund ist groß. (?)
Der Hund ist lahm. (?)

L. Was ist in diesen drei Sätzen vom Hunde ausgesagt?
Sch. Wie er ist.
L. Durch welche Wörter?
Sch. Durch die Wörter: schwarz, groß, lahm.
L. Diese Wörter legen dem Hunde eine Eigenschaft bei.
(Grundbegriffe §. 19.)"

Schlägt der Schüler nun den §. 19. auf, so findet er:

„Ein Wort, welches einem Gegenstande eine Eigenschaft beilegt, heißt ein Adjectiv.“

Das Ganze ist mit ausnehmender Bestimmtheit und Deutlichkeit ausgearbeitet. Die Arbeit ist dem Lehrer leicht gemacht. Nur die Sätze sind nicht immer die besten.

Noch ist zu erklären, was der Hr. Verf. unter „Elementirübung“ versteht. Antwort: die Analyse eines Lesestücks, nachdem ein Kapitel des Lehrganges beendigt ist. Er giebt davon im Anhange ein Beispiel und zeigt, wie verschiedene Abtheilungen einer Schule, die in Betreff der Spracherkenntniß auf verschiedenen Stufen stehen, dabei zu bethätigen sind. Für den ausschließlich grammatischen Unterricht (Lehrgänge anderer Art wollen für den gesammten Sprachunterricht nebst den Sprachübungen sorgen) ist die Anleitung des Hrn. Löw recht zweckmäßig.

Sie beantwortet nebenbei die Frage, ob der eigentliche Sprachunterricht an das Lesebuch anzuschließen sei, nämlich sie verneint sie und theilt so unsre Ansicht. Das Lesebuch aber tritt ein, sobald eine Spracherscheinung den Schülern zum Bewußtsein gebracht ist, und es nun auf Uebung in der Erkennung derselben aus einer Mehrheit anderer Erscheinungen ankommt. Natürlich läßt man dabei das, was noch nicht erklärt ist, außer Betracht. Der Hr. Verf. giebt über das Verfahren dabei (S. XIX) eine Regel:

„Der Lehrer muß sich darüber Rechenschaft geben, welche von den im Lesestücke vorkommenden Spracherscheinungen dem Schüler verständlich sein können, welche ihm vermöge der bisher mitgetheilten Sprachkenntnisse verständlich gemacht werden können, und welche ihm vor der Hand unverständlich bleiben müssen. Ueber die ersten hat er von dem Schüler Rechenschaft zu fordern, die zweiten zu erklären, die dritten der Aufmerksamkeit zu entziehen.“ Sehr gut.

12. Theoretisch-praktische Schulgrammatik oder kurzgefaßtes Lehrbuch der deutschen Sprache mit Beispielen und Aufgaben zur Anwendung der Regeln, von Dr. J. C. A. Heyse, weil. Schuldirector in Magdeburg ꝛc. Zwölfte, größtentheils neu bearbeitete Ausgabe. Hannover, **1840**, Hahn'sche Hofbuchhandlung. (XX und **417** S. groß 8.) Preis **25** Sgr.

Dieses Werk ist zu bekannt, als daß es noch einer Charakteristik desselben bedürfte. Es genügt, auf die neue Erscheinung desselben hinzuweisen und beizufügen, daß Hr. Prof. Heyse in Berlin demselben mehr und mehr eine wissenschaftlichere Gestalt zu geben bemüht gewesen. Namentlich sind die Wortbildung und Wortbiegung sehr vervollkommnet und bereichert worden. „Kurzgefaßt" kann diese Schulgrammatik nicht genannt werden, wie ihr Umfang und Inhalt beweiset. Wer noch einen Commentar dazu wünscht, findet ihn in Heyse's ausführlichem Lehrbuch der deutschen Sprache, 2 Bände, Hannover ꝛc. Die Schulgrammatik ist, wenn wir nicht irren, für die baierischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen für obligatorisch erklärt worden.

---

13. Deutsche Formenlehre. Ein Handbüchlein für die Schüler beim methodischen Unterricht in der neuern Grammatik der deutschen Sprache. Offenbach, **1840**, Heinemann. (**42** S.)

Dieses Büchlein schließt sich seinem Inhalte nach an die Becker'sche Grammatik, seiner Form nach an die alte Grammatik an, und es enthält nichts als die Formenlehre, kurz und bündig. Auf besondere Eigenthümlichkeit hat und macht es keine Ansprüche.

14. Wiederholungsfragen zu K. Wurst's praktische Sprachdenklehre von J. T. Kretzer, Lehrer zu Coblenz. Coblenz, **1841**, Hölscher. (VII und **182** S.) Preis **12½** Sgr.

Diese Fragen schließen sich an Wurst's bekanntes Buch genau an, setzen die Durcharbeitung desselben voraus, und sie selbst sollen einmal den Lehrer bei der Wiederholung leiten oder, dem Schüler in die Hand gegeben, denselben veranlassen, sie mündlich und schriftlich zu beantworten. Aber ich sollte denken, jeder Lehrer, welcher zur Behandlung der Wurst'schen Sprachdenklehre befähigt ist, was der Verf. dem Lehrer durch die ächt methodische Bearbeitung des Stoffes erleichtert hat, wäre auch im Stande, denselben den Schülern wieder abzufragen und einzuüben; in zusammengesetzten Schulen gewährt der Gebrauch der Wiederholungsfragen dem Lehrer eine Erleichterung. Wurst selbst hat dieses laut der Vorrede (S. VI) anerkannt.

---

15. Vorübungen zur deutschen Sprachlehre für Elementarklassen und Landschulen von C. F. Tyßka, Rektor und Prediger in Schwedt. Schwedt, Verlag des Verfassers, **1840.** (**40** S.) Preis **3¾** Sgr.

Kurze Erklärungen und Uebungsaufgaben. Z. B. §. 9: „der — den, die — die, das — das. Mehrheit die — die, ein — einen, eine — eine, ein — ein. Mehrheit fehlt.

Der Apotheker schmiert ein Pflaster. Der Schlächter zerhaut den Ochsen u. s. w. 8 Sätze.

1) Gieb die Verben an!
2) Nenne in jedem Satze das Subject!
3) Nenne in jedem Satze die Nebenbeziehung!

4) Wie heißt der Werfall von: ein Pflaster, den Ochsen, das Tuch ꝛc.?

5) Die Nebenbeziehung in obigen Sätzen finde ich, wenn ich das Verb des Satzes nehme und mit vorgesetztem: was? frage. Frage: Was schmiert der Apotheker? Antwort: ein Pflaster! Frage bei den übrigen Sätzen eben so!"

Diesen Vorübungen sollen noch andere folgen über den Satz und den Periodenbau.

Es sind einzelne Uebungen ohne rechten Zusammenhang und methodischen Fortschritt.

---

16. Praktischer Lehrgang zu den Uebungen im Anschauen, Denken und Reden. Verbunden mit einer Anweisung zu Stylübungen in Volksschulen. Von Ch. G. Scholz, Oberlehrer in Breslau. Zweite, vervollständigte und mit einem Steindruck versehene Auflage. Neisse und Leipzig, bei Th. Hennings und dem Verf. in Breslau. **1841.** (VIII und 378 S.) Preis 1 Thlr.

Erster Abschnitt: Anschauen und Benennen der Dinge ꝛc.; 2ter: die äußeren Merkmale ꝛc.; 3ter: die Thätigkeiten, Verrichtungen und Veränderungen der Dinge (S. 197 — 379).

Die beiden ersten Abschnitte lieferte der Schulbote vor 10 Jahren, der dritte ist neu hinzugekommen.

Das Ganze ist ein methodischer Leitfaden für die auf dem Titel genannten Zwecke, ein Magazin für den Lehrer, ein sehr reichhaltiges. Es verbindet die Anleitung zu Stylübungen mit denen des Anschauens und Redens. Die Stoffe sind hauptsächlich aus der Natur genommen. Elementarschulen haben daran fast genug. Das für neu zu erklärende Buch nimmt neben den ähnlichen von

Graßmann, Stern, Spieß, Wurst, Harnisch u. A. eine vorzügliche Stelle ein.

---

17. Elementarbuch zu praktischen Denk- und Stylübungen für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten. Ein Seitenstück zur Sprachdenklehre von R. J. Wurst, Lehrer zu Ellwangen ꝛc. Reutlingen, 1840, Mäcken. (X und 159 S. kl. 8.) 11¼ Sgr.

18. Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen. Eine Anleitung zum Gebrauche des „Elementarbuches" ꝛc. Von Demselben, ebendaselbst, 1840. 1. Lieferung. (VIII und 90 S. gr. 8.) Preis 15 Sgr.

Das erste bestimmt der Hr. Verfasser für den Schüler, das zweite für den Lehrer. Er ist der Ueberzeugung, daß der Unterricht ohne Bücher so wenig gedeihe, wie das Arbeiten in der Handwerksstube ohne Handwerkszeug. Die Einleitung von Nr. 1. sagt, daß, da man ohne Gedanken keinen Aufsatz, d. h. keine schriftliche Darstellung der Gedanken machen könne, zunächst die Frage entstehe: Wie kommt man zu Gedanken? Antwort: durch Betrachtung der Dinge und Nachdenken darüber.

Erster Abschnitt. Auffindung der Gedanken.
Zweiter „ Vergleichen und Unterscheiden.
Dritter „ Von den Begriffen.
Vierter „ Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck.
Fünfter „ Kleinere Geschäftsaufsätze.
Sechster „ Briefe.
Siebenter „ Größere Aufsätze verschiedener Art.

Zu 1. A. Musterbeispiele: Gedanken über Schreibfedern. Es werden 20 Sätze über dieselben genannt.

B. Belehrungen.

„Man findet mehrere Gedanken über „Schreibfedern", wenn man sie betrachtet: a) in Bezug auf ihre Theile; b) Beschaffenheit dieser Theile; c) Ursprung; d) Arten und Brauchbarkeit; e) mögliche Veränderungen; f) Eigenschaften und Benennungen; g) Stoffe, aus welchen Schreibfedern gemacht werden."

C. Uebungsaufgaben. Betrachte das Papier und schreibe die aufgefundenen Gedanken nieder!

Um das Nachdenken der Schüler zu leiten, stellt er über das Papier 20 Fragen.

Eben so mit der Schiefertafel, dem Siegellack, der Dinte.

Aus dieser Darstellung erkennen die Leser des Hrn. Verf. Verfahren: 1) Musterbeispiel; 2) Belehrungen; 3) Uebungsaufgaben. In diesen Kategorien bewegt sich das Buch.

Die Musterbeispiele behandeln die Schreibfeder, den Stuhl, den Mantel, das Brot, das Wohnzimmer, den Acker; in den Uebungsbeispielen sollen bearbeitet werden das Papier, die Schiefertafel, das Siegellack, die Dinte — der Krug, der Tisch, das Messer — der Hut, der Rock, der Handschuh, das Hemd, das Leder, der Strumpf — das Fleisch, Mehlspeisen, Wein, Bier, Milch — die Kirche, der Thurm — der Garten, die Wolke, der Wind, der Regen — der Lehm, der Stein, das Eisen, das Geld, der Schwefel, das Salz. Bei den meisten helfen Fragen nach.

In dem 2ten Abschnitt werden verglichen in Beispielen: Bleistift und Griffel, Messer und Scheere. Nun folgen Belehrungen über Merkmale und daß man die Dinge vergleicht nach Herkunft und Entstehung, Nutzen und Gebrauch, Form und Gestalt, Theile und Glieder, Stoff, Größe, Eigenschaften, Thätigkeiten, Veränderungen. Nun folgen Uebungsaufgaben.

Als Fortsetzung (S. 24) bildliche und uneigentliche Ausdrücke, Gleichnisse. „Ein Prahler, der sein Versprechen nicht hält, ist den Winden und Wolken gleich, die keinen Regen bringen.“ Dann Belehrungen darüber, über eigentliche und uneigentliche Ausdrücke, nun Uebungsaufgaben, z. B. bildliche Ausdrücke mit Wörtern in der eigentlichen Bedeutung darzustellen.

Aehnlich werden die Unterscheidungen behandelt, mit einer Belehrung über wesentliche und zufällige Merkmale.

Der 3te, 4te und 5te und die folgenden Abschnitte behandeln den oben angegebenen Inhalt im Ganzen in derselben Weise: Musterbeispiele, Belehrungen, Fragen und Uebungen.

Wenden wir uns nun zu dem Handbuche (Nr. 2)!

Der Verf. sieht die Denk- und Stylübungen als eine nothwendige Ergänzung des Sprachunterrichts an. Das vorliegende Handbuch enthält vorläufig nur den ersten Abschnitt. Vorab geht ein Aufsatz über das Verhältniß der Aufsatzlehre zu dem Sprachunterricht in Elementarschulen, in welchem er die Nothwendigkeit jener neben dem Sprachunterricht zu begründen sucht. Während der Sprachunterricht es nur mit der Form zu thun habe, müsse auf andern Wegen für den Inhalt, für Gedanken gesorgt werden; beiden Gegenständen müßten abgesonderte Stunden, wöchentlich je 2 — 3, gewidmet werden. Der Hr. Verf. spricht sich darüber sehr weitläuftig aus. Aber der Beweis der Nothwendigkeit der Trennung beider ist ihm nicht gelungen, konnte nicht gelingen. Denn beide Gegenstände sind zu nahe verwandt. Man lehrt die Kinder Dinge anschauen, darüber nachdenken, ihre Merkmale aufsuchen, sie vergleichen und unterscheiden und — die aufgefundenen Gedanken niederschreiben. Alles dieses sind verschiedene Thätigkeiten, die aus einander folgen. Musterbeispiele zur schrift-

lichen Darstellung zu geben, ist ganz gut, wie man auch möglichst musterhaft vorspricht. Das oben angezeigte Buch von Scholz und andere beweisen, daß man durch Verbindung dieser Uebungen nicht Disparates unter einander mengt. Allein ich habe auch nichts dagegen, wenn man Beides in verschiedenen Stunden treibt, wenn es nur mit einander harmonirt und zweckmäßig geschieht. Das harmoniren wird sich aber schwer herstellen lassen und, wenn man es versucht, wird man sicherlich zu einer sachgemäßen Vereinigung dieser Uebungen hingetrieben; hier kommt es, da Hr. Wurst für die Trennung ist und sie vollzogen hat, natürlich auf die Art der Ausführung an. Wir sehen daher weiter nach dem Inhalt des Handbuches.

Der Zweck des Unterrichts in den Denk- und Stylübungen ist nicht der rein formale der sogenannten unmittelbaren Denkübungen, sondern die Herbeischaffung der Gedanken und die Begründung gewisser Musterformen in dem Geiste, nach welchen der Schüler die Gegenstände ähnlicher Art betrachtet.

Das kann doch nur, wenn es nicht ein sclavisches Binden an eine vorgeschriebene Form sein soll, heißen: man gewöhnt z. B. bei Beschreibungen den Schüler, nach gewissen Kategorien zu verfahren, damit die Beschreibung geordnet sei und keinen Hauptpunkt übersehe.

Dann sollen die stylistischen Denkübungen sich von den Anschauungsübungen dadurch unterscheiden, daß jene auf Vielseitigkeit der Betrachtung ausgehen, während „diese sich mit der Angabe eines Merkmales oder einzelner Wahrnehmungen begnügen.“ Aber dann sind letztere keine ächten elementarischen Anschauungsübungen mehr, die darin ihr Wesen haben, daß sie einen Gegenstand von allen Seiten oder nach allen Kategorien, die auf ihn anwendbar sind, betrachten. Ich weiß zwar, daß manche Anleitungen zu Anschauungen die Vielheit und

Mannigfaltigkeit der Gegenstände von vorn herein einem Begriffe unterordnet und z. B. die Größe, Gestalt, Farbe, Zahl u. s. w. vorwalten, das eintheilende Princip sein läßt: aber das sind nimmer elementarische Anschauungsübungen, sondern Resümé's, womit die Anschauungen zu schließen haben, weil man damit in das Gebiet der Begriffe hinüberschreitet. Als eine Merkwürdigkeit darf die Bemerkung des Hrn. Wurst (S. 19) betrachtet werden, daß dem Schüler auch Kenntnisse mitgetheilt werden dürften. Also so weit ist man in dem Formalismus gekommen, daß der Weg zu Kenntnissen durch (versteht sich, veranschaulichende) Mittheilung den Lehrern verloren gegangen. Die Alten kannten bekanntlich nur diesen, neuere Lehrer nur jenen — nun also Vermittelung. Es ist recht gut, daß man die Extreme endlich einsieht. Aber ich betrachte die Bemerkung, welche Hr. Wurst mit Recht für nothwendig hält, als eine stillschweigende interessante Charakteristik der Verirrungen, nicht der pestalozzischen Schule, sondern einzelner Pestalozzianer. Man muß es wieder lernen, daß man Kindern Kenntnisse und Ansichten mittheilen dürfe — es ist sehr merkwürdig.

Hr. Wurst rechtfertigt nun die Stufen seiner Stylübungen: Anschauungen, Vergleichen und Unterscheiden, Lehre von den Begriffen, Ursachen und Wirkungen, womit die real-formalen Uebungen schließen.

Allerdings hätten auch noch die Schlüsse beigefügt werden können. Es folgen indeß die praktischen Theile der stylistischen Denkübungen, die Anwendung auf Lebensverhältnisse ꝛc.

Der Verf. zeigt nun die Nothwendigkeit, den Schüler nicht nur zu befähigen, eigene, sondern auch fremde Gedanken, die er gehört oder gelesen hat, darzustellen. Dazu gehört, daß er sie im Einzelnen verstanden und ihren Zusammenhang aufgefaßt habe. Als Material zu

dieſen Uebungen eignen ſich vorzüglich Erzählungen, die mündlich gegeben, abgefragt, auf deren Zuſammenhang die Aufmerkſamkeit gelenkt, deren Uebergänge aufgefaßt, kurz die behandelt und zuletzt vom Schüler, Anfangs in gebundener, ſpäter mehr in freierer Weiſe, mündlich, dann ſchriftlich dargeſtellt werden müſſen. Zu dem Ende ſoll das „Handbuch" in ſeiner noch nicht vorliegenden Fortſetzung Erzählungen und zu ähnlichem Zwecke ſich eignende Gedichte mittheilen. Die Stylbücher von Bormann und Rehm haben demſelben Zwecke unter der Rubrik Nachbildungen vorgearbeitet. Nach der Bemerkung nun, daß die ſtyliſtiſchen Denkübungen Anſchauungs-, Rechtſchreibeübungen und Anderes, auch den Beſitz des Elementarbuches von Seiten der Schüler, dann etwa einen 2- bis 3jährigen Schulbeſuch vorausſetzen, geht der Verf. zu den Denk- und Stylübungen ſelbſt über. In denſelben zeigt er das Lehrverfahren, das zuerſt dem bei den Anſchauungsübungen an wirklichen Gegenſtänden gleich iſt. Außerdem theilt er zu jeder Aufgabe dem Lehrer die realen Kenntniſſe mit, welche dieſer dem Schüler mittheilen ſoll. Endlich zeigt er durch Geſpräche in Fragen und Antworten, wie der Schüler auf die Beziehungen, Geſichtspunkte ꝛc. (kurz Kategorien) aufmerkſam zu machen, unter welchem die Mannigfaltigkeit der Merkmale zu vereinen iſt. Der übrige Inhalt des Handbuches beſteht darin, daß der Verf. alle die Fragen beantwortet, welche in dem Schülerbuche ſtehen und die Aufgaben, die der Schüler löſen ſoll, ſelbſt löſet. Wo dem Lehrer noch Realkenntniſſe mitzutheilen waren, damit er, wie man zu ſagen pflegt, Kenntniſſe geladen habe, da geſchieht es. Zum Theil ſind es Auszüge aus Realbüchern. Da die Fragen des Schülerbuches und die Antworten des Lehrerbuches unter denſelben Ziffern ſtehen ſo iſt der Unterricht ſehr erleichtert. Die Schüler leſen die Fragen in ihrem Buche laut vor, beantworten ſie ſelbſt, oder,

wenn es nicht geschieht, so kann der Lehrer die Antwort aus seinem Handbuche ablesen.

Das Handbuch liefert also für jetzt nur den Commentar zum ersten Abschnitt des Elementarbuches.

Die Leser werden das Wohldurchdachte des ganzen Planes aus der bisherigen Mittheilung erkannt haben, und wir müssen — abgesehen davon, daß wir eine Verbindung der Stylübungen mit den Anschauungs- und Denkübungen, sobald nur die Kinder Schreibfertigkeit erlangt haben, für noch zweckmäßiger erachten — gestehen, daß Hr. Wurst von Neuem ein sehr brauchbares Lehrmittel geliefert hat und durch die in Aussicht gestellte Fortsetzung des Handbuches sicher noch liefern wird. Mit der Bildung, die dieser treffliche Schulmann den Elementarschülern zu geben beabsichtigt, vergleiche man doch einmal das, womit sich die Vertheidiger der wechselsch. Schuleinrichtung, die nachgerade, einem Lehrer imputirt, ein beleidigender Ausdruck wird, für befriedigt erklären — ein Mittel, durch welches die Blinden sehend werden können, wenn es — möglich ist.

A. D.

II. Religiöse Schriften.

1. Biblische Geschichten aus dem alten und neuen Testamente, mit nützlichen Lehren begleitet, besonders für Bürger- und Landschulen von Mich. Morgenbesser, Rector ꝛc. Zwanzigste Aufl. Breslau **1840**, Graß und Barth. (**252** S. 7½ Sgr.)

Eine Schrift, welche in der zwanzigsten Auflage erscheint, muß, nach der vulgären Annahme, schon darum besondere Vorzüge haben. Das glaubt Ref. jedoch schon darum ungern, weil Manches noch mehr als zwanzig Mal gesagt und doch nichts weniger als vorzüglich ist; und er wendet das

gleich auf vorliegende Bearbeitung der biblischen Geschichten an. Schon von vorn herein ist er den sonst wohl beliebten „nützlichen Lehren" abhold, weil sie den Lehrer kräftigst einladen, bei einem Unterrichtsgegenstande sich selbst zu quiesciren, bei welchem seine vollste Kraft — auch schon für die Präparation — und natürlich auch seine erforderliche christliche und Lehrer-Bildung vorausverlangt werden muß. In Seminarien entweder, oder bei Männern, welche die richtige Ausbildung junger Leute zum Lehrfach nicht bloß verstehen, sondern auch mit Mühe und Eifer betreiben wollen, muß der, welcher Religionslehrer der christlichen Schuljugend werden will, über seine Aufgabe und seinen Stoff nachdenken und damit umgehen gelernt haben; er muß Anweisung empfangen haben, die etwa hervorzuhebenden Lehren selbst zu suchen, sie müssen ihm nicht gleich, wie chemische Präparate, zum bloßen mechanischen, partiellen Austheilen, hingehalten werden. Selbstdenken, nicht blind nachsprechen, — das ist platterdings in unsern Tagen zu verlangen. — Ref. ist aber besonders den bloßen moralisirenden Lehren abhold. Man erschlägt damit die Kinderseelen, statt sie für das Himmelreich frisch, froh, frei und stark zu machen. Es ist wahr, in der Hand des Ungeschickten wird das Beste verkehrt; aber welch heilloses, die Gemüther geradezu marterndes Gerede das Moralisiren veranlaßt, das ist nur zu bekannt. Die Geschichten, und gerade die biblischen, reden selbst, und haben auf das verstockteste Kinderherz (mit der Zeit) einen so unwiderstehlichen, zur Herzensfrömmigkeit dringenden und zugleich die Erkenntniß- und Willenskraft schärfenden und belebenden Einfluß — es ist ja eine Gotteskraft drinnen —, daß es allenfalls riskirt werden darf, bloß die Geschichte ihrer würdig darzustellen, und gar keine „nützliche Lehre" mehr daranzuhängen. Was hilft es, an dem geistlichen Pflänzlein der Kinderherzen, wie mit einer Putzmacher-Scheere außen herum zu schnippen, um dies Spitzchen und das Härchen zu beseitigen.

Man umgrabe, bedünge, begieße es gut, thue — wo nöthig — einen kräftigen Schnitt, behandle weise die wunde Stelle, und — im Uebrigen denke man an den noch mangelnden Sonnenschein und Segen, den man von oben zu erflehen hat. Dann geht's. — Soll nun aber das Buch durchaus auch „Lehren" enthalten, dann müssen es nothwendige, sich aufdringende Quintessenzen — am liebsten nur eine, collective — und nicht bloß unkräftige, oft nur schräg an der Oberfläche wegstreichende Gedanken sein, — am besten den Kern der dargestellten Geschichte treffende, kräftige Bibelsprüche. Schon der sinnige Claudius meinte, mit moralischen Floskeln sei kein Hund vom Ofen zu locken; das „lebendige Brod" lockt aber Kinderherzen. Soll das Buch noch etwas bieten, so wären es, in kurzen, schlichten Anmerkungen, erläuternde geschichtliche (alterthümliche) Mittheilungen über Gebräuche, Einrichtungen, Feste u. A., was die jedesmalige einzelne Geschichte aufhellen kann. Die einzelnen Pflichten werden schon beim Katechismus-Unterricht ihre Stelle finden.

Was nun im Einzelnen das vorliegende Buch betrifft, so muß Ref. der Nützlichkeit der angehängten, kurzen Uebersicht der jüdischen Geschichte, so wie der Wahl einiger Lehren, bei einigen biblischen Geschichten, vollste Gerechtigkeit wiederfahren lassen. Aber die überwiegende Mehrzahl von jenen nützlichen Lehren, ja auch mehrere Geschichten selbst haben ihn unbefriedigt gelassen. Diese waren des lieblichen, biblischen Hauchs beraubt, den sie in der Bibel haben, jene kernlos, seicht. Zum Beleg verweist er auf S. 20, 50, 113, 158. Ferner S. 5. „Dem Menschen ist es möglich zu sündigen, und möglich, die Lust zur Sünde zu überwinden: darin besteht seine sittliche Freiheit." Referent verneint das. — S. 184. „Nicht alle Uebel sind göttliche Strafen." Ref. meint, daß sie es ganz bestimmt sind, obschon sie kein Zeugniß besonderer, von Menschen zu würdigender Strafbarkeit deß, der sie trägt, abgeben. — S. 198. Die Geschichte sagt nicht, daß „der

reiche Mann" einen schlechten Gebrauch von seinem Reichthum gemacht habe; aber bedeutungsschwer ist's, daß das, was der reiche Mann zu Abraham sagt, Worte aus der Hölle sind. — S. 15. „Abraham beunruhigte seinen Sohn (vor der Opferung) durch kein Wort." — S. 191. Geschichte vom reichen Jüngling: „Wie schön ist es, sich sagen zu können, man habe die göttlichen Gebote beobachtet. — Mische dich nicht in Dinge, die dich nichts angehen." — S. 199. „Es ist Pflicht der Kranken, Andern so wenig als möglich beschwerlich zu werden." — S. 228. „Jesus wollte mit voller Besinnung sterben." ꝛc. U. v. A. —

Summa: Dies Buch rangirt etwa mit ähnlichen von Lange und Löhr, steht aber der vortrefflichen Bearbeitung der biblischen Geschichten vom Seminardirector Preuß in Königsberg, dessen frühen Tod die Schulwelt zu betrauern Ursache hat, weit nach.

---

2. A. Biblische Geschichte für die untern Schulklassen. Von dem Seminardirector Rickli in München-Buchsee, Canton Bern. Bern, bei Haller, **1837.** (8. **296** S.)

3. B. Geschichte und Lehren der heiligen Schrift für die reifere Jugend. Von Demselben. Daselbst, **1837.** (**640** S.)

Beide obige Bücher müssen als eine recht willkommene Bereicherung des Schatzes an Bearbeitungen der biblischen Geschichten für Schulen begrüßt werden, zumal da sie von einem praktischen Schulmanne geschrieben sind. Es sollen ihre Eigenthümlichkeiten gleich vereint angedeutet werden, da das zweite, für die reifere Jugend bestimmte Werk eigentlich nur eine Vervollständigung des erstern enthält, durch theilweise weitere Ausführung einzelner Geschichten, Einschaltung dort weggelassener Stücke, und Weiterführung des Ganzen bis

zum Schluß der Geschichts- und Lehrschriften des Neuen Testaments; während das erstere bereits mit der Ausgießung des heiligen Geistes schließt.

Was zunächst die äußere Einrichtung der beiden Bücher betrifft, so enthalten sie nicht sowohl Geschichte, als Geschichten; und zwar: A. 85 alttestamentliche und 33 neutestamentliche, woraus 33 der erstern und 25 der zweiten als zu einem Cursus für die unterste Elementarklasse geeignet, bezeichnet sind; — B. dagegen 172 Geschichten aus dem alten und 62 (eigentlich nur 61) aus dem neuen Testamente. Außerdem sind in B. bei Moses und David mehrere Psalmen mit eingewebt nach nicht-lutherischer Uebersetzung, theils ganz, theils auszugweise, — und bei der hier ausführlichen Darstellung der Geschichten der Könige in Israel und Juda wiederum theils Psalmen, theils Abschnitte aus den prophetischen Büchern, so wie in der „Weisheit Israels" Stellen aus Hiob, den Sprüchen Salomo's und aus Micha und Jesaias. Aehnlicherweise ist's im neuen Bunde mit Auszügen aus den apostolischen Briefen; woraus die größere Reichhaltigkeit von B. sich erklärt.

Obschon die meisten Geschichten aus A. wörtlich in B. wieder aufgenommen sind, auch viele dabei gar keine *) Erweiterung erfahren haben und darum, für die reifere Jugend, qualitativ in diesen Stücken kein höherer Maaßstab angenommen worden, sondern die Anpassung des Stoffs an das gesteigertere Bedürfniß dem Unterricht frei anheimgegeben ist; obschon ferner mehrere Geschichten, ihrer Vorzüglichkeit halber, auch in A. zu wünschen wären, da sie in B. stehen (z. B. Isaaks Opferung oder Abrahams Gehorsam; Hiob; Ruth; Simson; Elias; Daniel; die Propheten späterer Zeit u. a.);

*) Andere sind erweitert; z. B. die Geschichte Jacobs und Labans, des Durchgangs durch das rothe Meer, der Gesetzgebung; ferner Nr. 9, 11, 16, 17, 27 in dem neuen Testament. Auch mehr Gleichnisse in B. als in A.

obschon endlich das alte Testament zu mehr als doppelt so vielen Geschichten benutzt ist, denn das neue, und auch dies in A. nicht so weit reicht, als in B.: — so muß doch Auswahl, enge Anschmiegung der Erzählung an den biblischen Text, Keuschheit der Worte *) und feiner Tact bei der Combination mehrerer Geschichten unter bestimmte Hauptgesichtspunkte lobend anerkannt werden. Die Geschichten Israels werden unter den Rubriken gesammelt: Urzeit; Patriarchenzeit; Aufenthalt in Aegypten, Auszug und Gesetzgebung; Josua und die Richter; das vereinigte Königreich Israel unter Saul, David und Salomo; die beiden Reiche Israel und Juda; Gefangenschaft und Rückkehr; Zwischenzeit zwischen dem alten und neuen Testament. (Theilweise aus den Schriften profaner Geschichtsschreiber entlehnt.) (In B. folgt nun „Weisheit Israels": Hiob; Psalmen — nach dem Inhalt zusammengestellt —; Sprüche der Weisheit; Lehrstücke aus den Schriften der Propheten.) — Im neuen Bunde werden die Geschichten gesammelt unter den Ueberschriften: Das Kommen des Herrn; Anfang des öffentlichen Wirkens Jesu (1. Jahr); Ernsterer Fortgang des Wirkens Jesu (2. Jahr); Vollendung (3. Jahr). (In B. kommt als zweiter Abschnitt nun „Die Gemeinde Jesu", und zwar: Gründung der Christengemeinde unter Juden (12 Jahre); Paulus, der Heidenapostel — nächste 15 Jahre —; Paulus Reisen und Leiden (bis 65 n. Chr.) und späteres Wirken der Zwölfe. —

Beide Bücher beachten die Zeitfolge (B. auch die Angabe der biblischen Abschnitte) gleich in den Ueberschriften mit, enthalten aber keine Nutzanwendungen; vielmehr sind mit den „Lehren" (im Titel von B) ausgewählte Abschnitte der heiligen Schrift (z. B. auch die Gleichnisse im neuen Testa-

*) Sehr richtig. In einer neueren, selbst von Oben her empfohlenen biblischen Geschichte ist von der Schwangerschaft, von Zurückkehren in den Leib der Mutter u. s. w. die Rede. Unbegreiflich! A. D.

ment) genannt. Das ist das Rechte; von letztern sollte jedoch auch in A. etwas stehen, da ja A. in der Meinung des Verf. doch schon den Stoff für einen umfassenderen zweiten, B. für den noch weitergreifenden dritten Cursus enthält. Mit so vielen Cursen wird nun freilich nicht Jeder einverstanden sein; es scheint aber aus mehreren Gründen, als sei B. für die Seminaristen bestimmt, welche dann von A. guten Gebrauch machen lernen werden. Besonders lieblich ist die Geschichte Joseph's, besonders ausführlich die Geschichte David's im alten Testament dargestellt; so sind ähnlicher Weise die Geschichten von Jesu Leiden, Sterben u. s. w. ausführlicher, als die ersten Geschichten im neuen Testament; überhaupt ist die synoptische Zusammenstellung der Lebensschicksale und Thaten des Herrn sehr übersichtlich.

Kurz es sind beide Bücher in ihrer Weise recht brauchbar, so daß es kleinlich erscheinen müßte, an Nebensächlichkeiten geflissentlich das Eine oder Andere zu rügen. Ref. will nur das anzudeuten nicht versäumen, daß es in A. S. 5 heißt: „Mann und Weib schuf er sie", und doch folgt erst S. 6 die Erschaffung des Weibes; ferner daß S. 34 von Jacob's Erschleichung des väterlichen Segens (s. auch B.) nur gesagt wird: „Jacob sündigte sehr", aber nicht worin seine Sünde lag; daß S. 40 der Kampf bei Pniel ganz übergangen ist (auch in B.); endlich, daß einige Mal unter gleichlautenden Ueberschriften in beiden sonst eng correspondirenden Büchern, ungleicher Inhalt steht, so daß der entsprechende Text in B. mit anderer Ueberschrift als in A. versehen ist. Am Schluß von B. steht, unter dem Titel „Zeitrechnung", eine genugsam ausführliche, synchronistische Zeittafel zu den biblischen Geschichten.

4. Kurze Geschichte der Reformation und der in älterer und neuerer Zeit entstandenen religiösen Sekten, bearbeitet von K. Große. Leipzig, 1839, bei Polet. (139 S. 10 Sgr.)

In einer Geschichte der Reformation erwartet man eine historisch-treue, richtig würdigende Darstellung der durch Luther vermittelten Neugeburt der christlichen Kirche, und in einer Geschichte der religiösen Sekten verlangt man außer strengem Festhalten an der geschichtlichen Wahrheit, rücksichtlich ihrer Entstehung und Entwickelung, ganz vorzugsweise geruhige, leidenschaftlose Beleuchtung ihrer charakteristischen Eigenthümlichkeiten und Tendenzen, und sorgfältige Feststellung ihrer dogmatischen und moralischen Differenz. Das hat Ref. auch bei obigem Schriftchen erwartet. Statt dessen aber ist er einer Leichtfertigkeit und Flüchtigkeit, auf Kosten der historischen Genauigkeit und Wahrheit, einer Einseitigkeit und absichtlich scheinenden Verdrehung der Erscheinungen, ihrer Anlässe und Tendenzen, einer stolzen Anmaßung und höhnenden Ironie, ja garstigen und schnöden Schmähungen und Verunglimpfungen begegnet, daß er nur mit Indignation — wie man sie über ein Libell hat, — jene Blätter hat lesen können. Ein so schrankenloses, kirchliche Würde und Keuschheit der Rede bei Seite setzendes Raisonnement, das mehrfach auf mangelnde, gründliche Sachkenntniß, auf den vulgärsten, abgelebtesten — wenn auch rigoros sich geberdenden — Rationalismus, ja selbst auf die Grundlagen des St. Simonismus (S. 117 und 118) und der „indifferenten Propaganda der neuesten Zeit" gestützt, so tief in's innerste Heiligthum der Menschen, in ihr kirchliches Wesen und Leben, bei schielender Betrachtung, einzugreifen sich erdreistet, muß jedes rechtliche Gemüth betrüben, zumal wenn sein Verf. ein Theolog und zwar erst ein Candidat der Theologie ist, wie im vorliegenden Fall. Es werden in der ersten Hälfte des Schriftchens

(1. und 2. Abschnitt) die bekanntesten, äußerlichsten Momente, welche in die Reformationsgeschichte eingreifen, flüchtig erzählt, wobei Ungenauigkeiten und Halbheiten mit untergelaufen sind (S. 59, 78, 86, 89); aber eigentlich concentrirt sich der Verf. im dritten Abschnitt, der die Zeit vom westphälischen Frieden bis auf die neueste Zeit bespricht, und sich wiederholt in innere Widersprüche verirrt. Ist schon vorher der historische Charakter des Kaisers Karl V. und des Moriz von Sachsen kleinlich beschimpft, ist von „heiligen Possen" der Katholiken, „Stocklutheranern" u. A. die Rede, so concentrirt sich nunmehr alles auf Verunglimpfungen der Pietisten, Mystiker, Rückwärtsmänner, Mucker, Altgläubigen u. s. w. — wie Verf. Leute nennt, welche, nach seinen ganzen Reden zu schließen, von ihm gar nicht verstanden und darum nur gehässig angetastet werden. So: S. 69 die Pietisten, als „jämmerlichste Coterie kraftloser, windelweicher Menschen"; S. 70 die Herrnhuter, welche viel „schwatzen vom Lämmlein, das erwürget ward, von der Kraft seines Leichengeruchs und Schweißtuches, womit sie einem gesunden Geiste unerträglich werden", — (S. 94 muß ihnen die Stiftung vieles Segens unter den Grönländern gelassen werden —); S. 82 die „alte Winselei" der Frömmler und manche alte Gesangbuchslieder, namentlich der Herrnhuter; S. 92 die Missionsanstalten und Missionare, wo davon die Rede ist, „daß der schönen Idee allgemeiner Menschenverbrüderung sich zumeist die fanatischsten Sekten der Christenheit (zielt auf Jesuiten, Methodisten, Herrnhuter und die Missionsanstalten, namentlich zu Basel, Leipzig, Dresden, Berlin ꝛc., welche „mehr oder minder dem Grundsatze huldigen, daß nur Mystiker die rechten Lehrer für die armen Heiden seien, die, (Heiden? oder Mystiker?) bei geringer Vernunft, nur eine dunkle Gefühlsreligion zu fassen vermöchten." Welch ein widernatürlicher Unsinn!") bemächtigt und durch ihre schlüpfrige Moral, (!) durch ihr finsteres, unbestimm-

tes Wesen, viel Unkraut ausgesäet, viel heitere, lebensfrohe Menschenherzen verdorben haben." Kotzebue und Earle sollen das zur Genüge beweisen, während dem christlichen Europa die unlautere Quelle von deren Berichten weit und breit bekannt, die ganze Schändlichkeit dieser Berichte entlarvt und gewiß ist, daß, so wie die geträumte Heiterkeit nur ein tiefgreifendes, das christliche Erbarmen erregendes Elend, ein schreiender Jammer ist, so auch derjenige, welcher noch den Segen namentlich der evangelischen Heidenmissionen rücksichtlich der Minderung dieses Elends verkennen kann, mit mehr als ägyptischer, innerer Finsterniß geschlagen ist. *) — S. 88, 99, 108 und 109 die Verdächtigung vielseitig verdienstvoller, hochbegabter, frommer Männer, während andere Geister, z. B. Voltaire und Dr. Barth, in einem ganz erträglichen, fast harmlosen Lichte erscheinen. — Ebenso fährt Verf. S. 110 über Conventikel (S. 134 „moralische Nothställe" genannt) her, bei denen er das Bedürfniß, dem sie ihr Entstehen verdanken, und das Leben, das sie in Flamme gebracht haben, ganz verschweigt; während er mit Breitem ein trostloses, rationalistisches Glaubensbekenntniß ablegt, und vornehm das Wort des Herrn: „Euch ist gegeben, zu wissen das Geheimniß vom Reiche Gottes, den Andern aber durch Gleichniß", so wie das andere: „Fürchte dich nicht, du kleine Heerde, denn es ist eures Vaters Wohlgefallen, euch

*) Es wäre in dieser Beziehung sehr wünschenswerth, daß die Schrift von Fr. Krohn: „Das Missionswesen in der Südsee", worin zum Theil die Originalberichte von Schiffscapitains (z. B. Beechey, Duperrey, Gambier, Finch) und andern achtbaren Augenzeugen (Simonow, Director der Dorpater Sternwarte), welche eingeständig sogar mit einigem Argwohn, in Betreff der Thätigkeit der Missionare in der Südsee, zu Anfang erfüllt gewesen waren, veröffentlicht sind, in größern Kreisen bekannt würde. Warum sich Viele doch lieber schändlich belügen, als die Wahrheit sagen lassen, und warum man das audiatur et altera pars so wenig respectirt?

das Reich zu geben" — für die Rationalisten in Anspruch nimmt. — Man darf sich darum auch nicht wundern, daß Verfasser sich etliche Male meisternd sogar über den Herrn Christus stellt, der (S. 117) „fast zu einseitig das Geistige auf Unkosten des Leiblichen genährt und dieses vernachlässigt habe" (— S. 118 nennt der Verf. diese St. Simonistischen Ansichten „eben so vernünftig als glücklich" —), und der (S. 125) wie andere „aufgeklärte und lebensrüstige Männer, welche ihr Zeitalter verklagen und auf deren Urtheil man sich nicht stützen könne (z. B. die Propheten), auch seinem verworfenen Geschlecht den Untergang geweissagt hat." Ja S. 129 meint Verf., „da wir erst auf jener Durchgangsperiode der Menschheit stehen, die uns von der Knechtschaft des unbedingten Gehorsams gegen einige Anmaßer und Berechtigte zu der Freiheit des eignen Willens führen soll, so sei es denn wohl zu verzeihen, wenn die von den Ketten der Dummheit erlös'te Menschheit ihre jungen Kräfte nicht vollkommen und in rechter Weise gebrauchen kann, wenn sie, im Gefühle ihrer Kraft und Freiheit, hier und da die Schranken der Vernunft und Weltordnung nicht beachtet" u. s. w.

Genug der Proben aus dem fließenden Schriftchen zum Beleg der Meinung des Referenten über dasselbe. Der Leser beurtheile nun selbst, ob dasselbe für ihn bestimmt sei. In die Hand der Jugend gehört es durchaus nicht, etwas Rechtes ist daraus auch nicht zu lernen.

P.

---

5. Dr. Ferd. Neumann: Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments für den ersten Religionsunterricht der Taubstummen, herausgegeben von C. W. Sägert. Magdeburg, bei Rubach, 1840. Preis 6¼ Sgr.

6. Dr. Ferd. Neumann: Die Evangelien, ein Cyclus von sonntäglichen Erbauungen für (ins-

besondere taubstumme) Confirmanden, herausgegeben von C. W. Sägert. Magdeburg, bei Rubach, **1840**. Preis **15** Sgr.

Es gehört zu den erfreulichen Erscheinungen unserer Zeit, daß man sich nicht mehr damit begnügt, die Taubstummen zu nützlichen Staatsbürgern zu bilden; sondern daß man auch bemüht ist, ihnen die ewigen Segnungen des Christenthums zugänglich zu machen. Was in dieser Hinsicht geschehen, ist freilich noch nicht ausreichend. In der Regel hört die Seelenpflege für den Taubstummen mit der Confirmation ganz auf. Sie werden confirmirt, es wird ihnen das Sacrament gereicht von Männern, welche lehrend und ermahnend gar nicht auf sie wirken können. Und doch ist es für den Menschen heilsam, und je niedriger die Stufe der geistigen Bildung ist, die er erreicht hat, auch desto nothwendiger, daß ihm der zur Confirmation Vorbereitende auch Confirmator und fortan Seelsorger und Beichtvater sei. Unter den Predigern sind wenige geschickt, noch wenigere geneigt, dies Alles zu sein. Daher wird vielleicht eine christliche und einsichtsvolle Regierung einmal auf den Gedanken kommen, für die einzelnen Bezirke des Landes Geistliche, die mit Taubstummen umzugehen wissen, einzusetzen, daß sie unablässig umherreisen und diesen Armen das Evangelium predigen. Provinziale der Taubstummen! Ein Gedanke, der vielleicht beim ersten Anblicke frappirt. Unterdeß will man den Taubstummen gedruckte Prediger in die Hand geben. Als einen solchen erwähnen wir beiläufig aber rühmend das „Andachtsbuch für Taubstumme von Schulz, Erfurt, bei Müller, 1840". Damit aber die Taubstummen in Zeiten mit solchen Schriften vertraut werden mögen, hat das oben unter Nr. 2 genannte Buch den Zweck, von den Confirmanden gelesen zu werden, während das unter Nr. 1 genannte für den Gebrauch der taubstummen Schüler bestimmt ist, welche etwa seit 2 bis 3

Jahren in einer Anstalt sind (Vorrede p. IV) und es soll „einem lange gefühlten Bedürfnisse abhelfen", da Jäger's Schriften in sprachlicher Hinsicht zu schwer und die von Scherr zu theuer seien (p. III). Die vorliegende ist von einem Taubstummen verfaßt, von Neumann wahrscheinlich durchgesehen und nach sieben Jahren von Sägert überarbeitet, vermehrt und berichtigt.

Es muß zugegeben werden, daß eine gute Bearbeitung der biblischen Geschichte für taubstumme Kinder Bedürfniß sei, jedoch nur da, wo es dem Lehrer an Gewandtheit, an Geist und Leben, oder an Fleiß fehlt; denn sonst wird der mündliche Vortrag nie durch ein Buch ersetzt werden. Soll Beides neben einander gehen, und Beides ist gut, so wird eins störend auf das andere wirken; enthält das Buch aber nur kurze Inhaltsanzeigen der Geschichten, wie das gegenwärtige, und soll es etwa zur Repetition dienen, und man hält eine Repetition dieser Art für zweckmäßig; so kann das Neumann-Sägert'sche Buch nützlich werden, dafern der Lehrer seinen Vortrag vorher danach einrichtet. Die Sprache nämlich in diesen Auszügen oder Inhaltsanzeigen (denn nur das können sie sein wollen) ist für junge taubstumme Schüler faßlich. Nr. 7 der alttestamentl. Abschnitte heißt: „Noah's Kinder wurden ein großes Volk. Noah's Söhne hießen Sem, Ham und Japhet. Die Nachkommen Noah's wollten einen sehr hohen Thurm bauen. Der Thurm hieß der babylonische Thurm. Er sollte bis an die Wolken reichen, damit er weit umher gesehen würde. Die Arbeiter vollendeten noch nicht den Thurm, da verwirrte sie Gott und sie trennten sich von einander. Gott ordnet Alles weise." Indessen sind hie und da Ausdrücke, welche sehr umständlicher Erklärung bedürfen, z. B.: „In sieben Jahren wird fruchtbare Nahrung sein, S. 12 — Juda haftete für Benjamin, S. 13 u. s. w." Sprachlich falsch sind die Stellen: „Du sollst auf ein Wildpret schießen und es braten, S. 9 — Daß sie jeder in seinem

Sacke ſein Geld wieder fanden, S. 13 — Dieſer wollte den Benjamin als Sclave behalten, S. 14 — David warnte, daß Salomo Gott immer gehorſam ſein ſollte — Es hatte (das Weib) mit dem Kinde der andern Frau getauſcht — Die Hirten gingen das Kind ſuchen —" und mehrere andere. Der Sinn der Bibel iſt in einzelnen Ausdrücken entſtellt oder verdunkelt, z. B.: „Er verwandelte das Waſſer in Wein. Dies wurde getrunken. |Es ſchmeckte den Jüngern wie der beſte Wein — Er gab dem Wirthe Geld, welches er ihm ſchuldig war" u. ſ. w. Der Gebrauch der demonſtrativen und poſſeſſiven Fürwörter iſt nicht immer der richtige und kann Mißverſtändniſſe veranlaſſen. Nicht zu verſtehen iſt der Satz: „Wahrlich, dieſer Menſch (Jeſus) war nie Gerechter" (Wohl nur ein böſer Druckfehler). Nicht einverſtanden können wir damit ſein, daß die Mutter Jeſu Marie und nicht Maria genannt wird, daß das Hoſiannah ꝛc. gegeben iſt durch: „Es lebe der König von Iſrael!", daß das zweite Gebot lautet: „Du ſollſt den Namen des Herrn deines Gottes nicht vergeblich nennen", daß die Richter Iſraels alle nur mit Namen aufgezählt ſind, daß mit den Worten: „Es ward Morgen, es ward Abend" und „Es ward Abend, es ward Morgen" abgewechſelt wird, daß es in der Geſchichte Joſephs heißt: „Er erzählte ihnen, daß er etwas im Traume geſehen habe. Die Brüder wurden auf ihn ſehr neidiſch", und daß der Ausdruck gebraucht iſt: „Die Frau des Potiphar wollte den Joſeph böſe machen. Joſeph wollte nicht böſe ſein." Sachlich falſch ſind z. B. folgende Stellen: „Moſes floh in die Wüſte", vergl. Exod. 2, 15. „Pharao ſagte: ich weiß nicht warum; ich bin ja nicht grauſam", vergl. Exod. 7, 13 ff. „Moſes machte einen kleinen Berg um den Berg", vergl. Exod. 19, 12. 23. — „Die Boten gingen zum Eſau und erzählten ihm, daß ihm Jakob mit 400 Mann entgegenkäme. — Sie erblickte das Käſtchen, ließ es nach Hauſe bringen, machte es auf und fand das Kind darin. — Jeſus

FREESE LIBRARY OF THE

bat ihn um Erlaubniß, auf den See zu fahren. — Pilatus war gerecht und gut. — Die Prieſter brachten alle zwölf Apoſtel in's Gefängniß. Ein Engel öffnete ihnen die Thür.“

Unter vielen Abſchnitten, beſonders unter den erſteren, ſind ſogenannte Nutzanwendungen angedeutet, z. B. unter den acht erſten dieſe: „Es iſt ein Gott. Gott hat die Menſchen geſchaffen. Ungehorſam iſt Sünde. Gott ſtraft die Sünder. Gott iſt gerecht. Gott iſt heilig. Gott iſt weiſe. Es iſt nur Ein Gott.“ Zu der Anordnung S. 47: „Höret auf das Wort des Lehrers, denn es iſt Chriſti Wort!“ ſagen wir: Gott geb's! — Es iſt auch ein Anhang gegeben, der auf 2½ Seite die Geſchichte der chriſtlichen Kirche enthält. Derſelbe ſchließt: „Es giebt griechiſche Chriſten, es giebt katholiſche Chriſten, es giebt evangeliſche Chriſten. Alle ſind Menſchen. Chriſtus lehrte: Liebe deinen Nächſten als dich ſelbſt.“ Es muß doch für einen Katholiken herzerhebend ſein, zu erfahren, daß in evangeliſchen Lehranſtalten ſogar taubſtummen Kindern freimüthig und eiferſuchtslos geſagt wird: die Katholiken ſind Menſchen. Man muß da an Schiller's ehrlichen Tiefenbacher denken: „Der Bauer iſt auch ein Menſch — ſo zu ſagen.“

Der Titel des unter Nr. 2 angeführten Buches ſagt nicht genau, was daſſelbe enthält. Es enthält kurze Betrachtungen über die evangeliſchen Perikopen. Die Namen der Sonntage ſind zum Theil über die Abſchnitte geſetzt, zum Theil nicht, zum Theil erklärt, zum Theil nicht. Quaſimodogeniti und Jubilate ſind falſch erklärt, einen „Sonntag Epiphanias“ giebt es nicht, die zweiten Feiertage der hohen Feſte fehlen. Die Texte ſind vollſtändig aus der Bibel abgedruckt, was unnöthig iſt, da auch taubſtumme Confirmanden Bibeln haben, und ſich darin müſſen zurecht finden können. Etwas anderes wäre es, wenn die Texte in ſprachlicher Hinſicht für Taubſtumme eingerichtet wären. Es würde ſich aber dann auch über die Zweckmäßigkeit dieſer Einrichtung ſtreiten

laſſen. In den Betrachtungen ſind drei Elemente: Auslegung, Ermahnung und Gebet. Von den Auslegungen ein paar Beiſpiele: Am erſten Advent: „Jeſus bediente ſich eines Eſels, weil er viele Berge zu paſſiren hatte.“ (Er war aber ſchon vor Bethphage, als er den Eſel holen ließ.) „Chriſti Reich iſt das Chriſtenthum, d. h. die Religion, welche Chriſtus gelehrt und geſtiftet hat.“ (Eine Lehre ein Reich?) Beim Evangelium vom zweiten Advent iſt nur von der Zerſtörung Jeruſalems die Rede. Wozu alſo die Ueberſchrift: „Von den Zeichen des jüngſten Tages.“ Am dritten Advent: „In Bezug auf dieſe Vornehmen ſagt Jeſus: Selig iſt der, welcher ſich nicht an mir ärgert.“ (Ganz willkürlich, ohne den Zuſammenhang zu bedenken.) Am erſten Weihnachtsfeiertage wird der neugeborne Jeſus „ein junger Weltbürger“ genannt, und das Erlöſungswerk ſoll Chriſtus dadurch gethan haben, daß er „das Beſte lehrte, was der Menſch nur wiſſen kann“; auch wird die Erlöſung nur als eine Erlöſung von Unwiſſenheit und Sünde bezeichnet. Am Sonntag nach Weihnachten iſt der ganze Abſchnitt der Auslegung der Stelle gewidmet: „Dieſer iſt geſetzt zu einem Falle und Auferſtehen ꝛc.“ Dieſe Auslegung iſt zu merkwürdig, als daß wir ſie nicht ganz herſetzen ſollten. „Was mag damit Simeon wohl gemeint haben? Sollte Jeſus von Gott beſtimmt worden ſein, das damalige jüdiſche Volk unglücklich zu machen? Gewiß nicht, wir wiſſen es Alle, daß Jeſus in die Welt gekommen war, die Menſchen glücklich zu machen. Wie iſt alſo Simeon's Aeußerung zu verſtehen? Ich will es euch durch ein Gleichniß erläutern. Wie wohlthätig es iſt, daß wir Häuſer haben, in welchen wir wohnen können, wiſſet ihr Alle. Wenn nun Jemand im Dunkeln unvorſichtiger Weiſe, oder wohl gar im Rauſche, ſich den Kopf an der Ecke des Hauſes ſtößt, iſt dieſes die Schuld des Hauſes oder ſeines Baumeiſters? Keinesweges (!), ſondern deſſen ſelbſt, welcher ſich geſtoßen hat. Nun ſehet, ein ähnlicher Fall war es mit dem Heilande. Die

Juden verachteten ihn und ließen ihn kreuzigen. Dafür strafte sie Gott durch Zerstörung des ganzen jüdischen Reiches. War also Christus Schuld an dieser Strafe? Nein, die Juden hatten diese Strafe verschuldet, sie trugen selbst die Schuld. Wir, liebe Kinder, wollen nicht handeln, wie jene Juden ꝛc." — Und das heißt „erläutern" und das heißt „erbauen"? Am Sonntag Rogate soll erklärt werden, was „im Namen Jesu beten" heiße; aber es wird nicht klar, ob es heiße: 1) in frommer Gesinnung und voll Andacht, oder 2) um sich im Glauben und Vertrauen auf Gott zu stärken, oder 3) nach der im V. U. gegebenen Anleitung beten. Die Ermahnungen sind dieser Art: Beim Evangelium vom ersten Advent: fromm und tugendhaft zu leben; zweiten Advent: Leiden ertragen zu lernen; dritten Advent: an Jesu Beispiele zu lernen, einen Menschen nicht nach seinem Aeußern zu beurtheilen, und an dem Beispiele des Johannes, in allen Lagen der Wahrheit getreu zu sein; am vierten Advent: das Prahlen und Rühmen von sich zu vermeiden (weil Johannes geprahlt hätte, wenn er gesagt hätte, er sei Christus); am ersten Weihnachtsfeiertage: zu lernen, daß der Mensch nicht hoch geboren zu sein brauche, um ein brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft und der Beglücker anderer Menschen zu werden (Freilich, ja wohl! der Herr Christus wurde ja auch „ein brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft"); am vierten Sonntag p. Epiph. (Evang. vom Sturm auf dem See): nach einem guten Gewissen zu trachten, weil es ein gutes Ruhekissen sei. Interessant ist auch der Abschnitt von der Verklärung Jesu (am sechsten Sonnt. p. Epiph.). Es heißt da, Jesus habe auf dem Berge eine weite Aussicht gehabt und da am besten aus Gottes Werken Gottes Güte und Weisheit kennen lernen können. Gleiche Gefühle theilen seine Jünger: „Hier ist gut sein ꝛc." Eine solche Wirkung hat die Betrachtung der Natur auf jeden guten Menschen ꝛc. — Auf euern Spazierwegen geht daher nicht gedankenlos und gleich-

gültig einher ꝛc. (Was ſoll man aber auch ſonſt mit dem Evangelium von der Verklärung anfangen!) Oefter wird auch zum Gebete ermahnt, aber nur ſechs Mal im ganzen Buche gebetet, z. B. (Miſericord. Dom.): „Du lieber Gott! gieb uns Kraft und Stärke, erfülle uns mit deinem heiligen Geiſte, auf daß wir ſtets deinem Willen gemäß denken und handeln, Amen. Ermahnung und Aufforderung zum Gebete, ohne daß nun auch gebetet wird, hat etwas höchſt Froſtiges, und nicht leicht wird ein Menſch dadurch beten lernen. Wird dem Menſchen vorgebetet, ſo iſt die Ermahnung faſt überflüſſig. Deßhalb, und weil einer Erbauungsſtunde nie das Gebet fehlen darf, und weil die Taubſtummen ſo wenig Gelegenheit haben, an Gebeten Anderer Theil zu nehmen, hätte jeder Abſchnitt mit einem Gebete anfangen oder ſchließen ſollen. Dieſe Aufgabe mag indeß, da ſchon jene ſechs Gebete in ihrem Inhalte wenig von einander verſchieden ſind, zu ſchwierig geweſen ſein.

Es braucht kaum noch geſagt zu werden, daß es beiden Schriften an Licht und Wärme fehle, an Licht in der Auslegung, an Wärme in der Ermahnung. Sinn und Geiſt, aus denen ſie hervorgegangen ſind, geben ſich durch angeführte Stellen deutlich zu erkennen; ein Sinn und Geiſt, durch welche Chriſtus in die „Kippe" gebracht wird, wie S. 11 ein ominöſer Druckfehler ſagt. Der vulgäre, flache Rationalismus iſt in Schriften für Taubſtumme viel bedenklicher, als in denen für Vollſinnige, weil erſteren nicht wie letzteren viele Quellen fließen, aus denen ſie einen andern Geiſt, andere Erkenntniß ſchöpfen könnten, um zu prüfen und das Gute zu behalten. Man fühlt indeß, daß jener Sinn und Geiſt jetzt wenigſtens in Volks- und Jugendſchriften nicht mehr rechten Anklang findet, darum iſt hie und da ein frommer bibliſcher Ausdruck eingeflickt, tamquam purpureus pannus alter et alter. Wir geben zu, daß dieſer Tadel keine allgemeine Zuſtimmung beanſpruchen darf; denn er geht

von einem Standpunkte aus, welcher nicht der allgemeine ist. Aber der muß der allgemeine sein, von welchem aus man von Schriften, die mit so großen Ansprüchen auftreten, (vgl. beide Vorreden!) verlangt, daß sie sorgsamer, nicht so überhin gemacht seien. Natürlich treffen alle diese Ausstellungen nicht den Verfasser. Es steht nirgends geschrieben, daß derselbe die Herausgabe seiner Concepte gewollt habe, und es ist zu vermuthen, daß er sie auch nicht gewollt habe. Wer aber die Geisteskinder eines Verstorbenen in die Welt einführen will, adoptirt sie, und muß sie gehörig ausstatten. Worin aber in diesen Schriften die „Ueberarbeitung" und „Berichtigung" bestehe, mag Gott wissen. Vielleicht haben diese Bemerkungen das Gute, daß der Herausgeber vor der gehofften zweiten Auflage (vgl. zweite Vorrede p. X) die Schriften einem mit der Bibel Bekannten und zum Auslegen Geschickten zur Durchsicht giebt, und daß er die (erste Vorrede p. IV) versprochene „Anleitung zum Religionsunterricht taubstummer Kinder für Lehrer und Prediger" mit mehr Sorgsamkeit als Zuversichtlichkeit ausarbeitet.

X.

III. Rechenunterricht und neue Rechenbücher.

Die Zahl der neuen Bücher, welche über die alte Kunst des Rechnens erscheint, wächst auch dem fleißigsten Beobachter und ihrem wärmsten Freunde über den Kopf; es ist eine wahre Last. Es bleibt dem, welchem dieser Kelch vorgesetzt wird, fast nichts übrig, als sie in Bausch und Bogen zu behandeln. Die meisten verdienen auch keine größere Aufmerksamkeit; sie singen immer das alte Lied in alter Weise, wenn auch mit kleinen Variationen, die nicht immer zu den Verbesserungen gehören. Der Rechenunterricht gewinnt natürlich wenig durch sie, obgleich zugegeben werden mag, daß ein in einer bestimmten Gegend erscheinendes, den besseren Grund-

ſätzen huldigendes Buch endlich von dem älteſten ſchlechten Wege abbringt. Betrachten wir aber die neueſten Schriften über Rechenunterricht oder einige derſelben, ſo werden wir im Allgemeinen ſagen müſſen, daß ein weſentlicher, bedeutender Fortſchritt aus ihnen nicht hervorleuchtet.

Man kann zwar ſagen, daß eine Ungerechtigkeit darin liege, dieſen zu fordern. Die Grundſätze, nach welchen die beſſeren der neueren Rechenbücher verfaßt, ſeien theoretiſch ſo richtig und hätten ſich auch praktiſch bereits ſo bewährt, daß man von ihnen nicht abgehen dürfe, ohne Rückſchritte zu machen. Es bleibe alſo nichts übrig, als das in ſeinem Grundbau richtige Gebäude in ſeinen einzelnen Theilen immer feſter zu fugen und einzelnes Ueberſehene nachzuholen und zu verbeſſern. Allein es kommt doch darauf an, ob ſich nicht noch ein großer Fortſchritt in Ausſicht ſtellen ließe. Zwar muß zugegeben werden, daß wir ſeit Peſtalozzi's Schöpfungen in einem rationellen Theile des Elementarunterrichts, alſo in der Zahlenlehre nicht total mehr irren können; bedenkt man aber, daß nicht nur die Wiſſenſchaften im Allgemeinen, ſondern auch die Pädagogik im Beſonderen nicht ſtille ſtehen, daß es zur Aufgabe der Schullehrer gehört, die Ergebniſſe der Forſcher auf den Kreis der Schulgegenſtände anzuwenden und die Fortſchritte in der Wiſſenſchaft der Methode zu benutzen, ſo dürfte man doch einigen Grund haben, auch für den Rechenunterricht noch Einiges zu hoffen.

Subjectiv thut der einzelne Lehrer ſeine Schuldigkeit, wenn ſeine Schüler mit Einſicht, Fertigkeit, Gewandtheit und Sicherheit rechnen lernen. Zuerſt mit Einſicht, d. h. nicht mit Erkenntniß der letzten und tiefſten wiſſenſchaftlichen, allgemeinſten logiſchen Gründe, ſondern mit Erkenntniß der Art der Entſtehung der zu ſuchenden Zahl aus den gegebenen in den einzelnen concreten Fällen, verbunden mit der Fähigkeit der mündlichen Darſtellung der Entwickelung. Dabei iſt es gar nicht nöthig, daß jede kleine Operation, welche der Geiſt

dabei vollzieht, jedes Mal aufgespürt und genannt werde, wie es eine Fraction der pestalozzischen Schule liebte, die noch weiter ging als Tillich und Zeller; es reicht hin, wenn die Einsicht nichts Wesentliches übersieht; die Entwickelung muß natürlich und einfach bleiben. Sodann mit Fertigkeit. In allen elementarischen Thätigkeiten muß es der Schüler zur Fertigkeit bringen. In seinem Gebiete muß er zu Hause sein. Die Elementorschule soll eine Uebungsschule sein. Was dem Menschen sein Leben lang obliegt, darin muß er frühe geübt werden. Noch immer hört man hier und da im Leben, namentlich von Kaufleuten, die Klage, daß die allerdings vielseitiger gebildete Jugend des Bürgerstandes ehemals, bei weniger rationellem Unterricht, eine größere Fertigkeit, wenigstens in dem Nothwendigsten, mitgebracht habe. Diese Klage werden einzelne Schulen, welche in Ansehung des Stoffes zu weit gehen, oder jenes minutiöse Zergliedern lieben, zu beherzigen haben; aber ein Lehrer, der ein mittelmäßiges Seminar durchgemacht hat, müßte doch ein gewaltiger Peter sein, wenn es ihm nicht einmal gelänge, seinen Schülern die nöthige Fertigkeit innerhalb festzuhaltender Schranken anzueignen. Von der Fertigkeit ist die Gewandtheit noch zu unterscheiden. Fertig heißt schnell und rasch in dem, was man thut; gewandt ist der, welcher sich nach Umständen zu drehen und zu wenden weiß. In dem Rechenunterricht haben wir es mit benannten und unbenannten und mit angewandten Zahlen zu thun. Im ersten Unterricht pflegt man mit jenen zu beginnen, damit die Anschaulichkeit nicht fehle und das erste Zählen an wirklichen Dingen geschehe. Bald aber schreitet man zu reinen Zahlen fort, weil ihnen die Anschaulichkeit nicht fehlt und sie eben so leicht zu behandeln sind, wie die benannten Zahlen. Die Uebung an den landesüblichen Maaßen kommt hinzu. Das sogenannte Kopfrechnen besteht in vielseitiger, vielfacher, gewandter Behandlung der Zahlen. In guten Schulen werden die Zahlen nicht auf eine, sondern auf

viele Weiſen behandelt. Noch mehr gilt dies in dem Kreiſe der Anwendung der Zahl auf die Verhältniſſe des bürgerlichen Lebens in den angewandten Aufgaben, im eigentlichen Rechnen. Eine und dieſelbe Aufgabe wird gar verſchieden gelöſet. Darin beſteht die Gewandtheit. Zuletzt fordert man Sicherheit. Es giebt Schulen, in welchen es den Schülern weder an der Einſicht, noch an gewiſſer Fertigkeit und Gewandtheit der Beurtheilung fehlt; aber oft will das richtige Facit nicht erſcheinen. Der bringt dieſes, der jenes heraus, es fehlt die Sicherheit, nach meinem Bedünken ein weſentliches Stück. Nur da, wo daſſelbe ſich mit den übrigen verbindet, hat man Urſache zur vollen Zufriedenheit in ſubjectiver Hinſicht.

Man wird ſagen müſſen, in jeder Hinſicht; allerdings. Aber gut iſt es auch, den objectiven Geſichtspunkt nicht aus dem Auge zu verlieren, d. h. die Zahl an und für ſich zu betrachten und die Forderungen, welche der Gegenſtand ſtellt. Neuerdings iſt dieſes accentuirt worden, und es iſt wahrſcheinlich, daß von da aus ein Fortſchritt in der Methode gewonnen wird. Als die deutſchen Elementarſchulen aufkamen, behandelte man das Rechnen als Sache; nach der Natur der Entwickelung der Kraft in dem Kinde wurde nicht gefragt, man ſtellte ihm die Zumuthung, den Gegenſtand zu erlernen, wie er, ſoweit man ihn erkannt und in Büchern aufgeſtellt hatte, war. Es iſt von dem alten Rechenmechanismus und Schematismus die Rede. Da kam Peſtalozzi, der pädagogiſch-didactiſche Umkehrer, in Folge der tieferen Erkenntniß der Entwickelung der Kindesſeele und der kritiſchen Behandlung der Wiſſenſchaft, beſonders der Philoſophie. Man wandte die entdeckten oder wieder von Neuem zum Bewußtſein gebrachten Kategorien auf die Zahl an und behandelte ſie rationell. Es läßt ſich nachweiſen, daß jeder Fortbildung der Wiſſenſchaft eine Umbildung des Unterrichts nachfolgte; erſt muß man Gold haben, ehe man goldne Ketten und Ringe

verfertigen kann. Wenn es nun wahr ist, daß die Wissenschaften, namentlich die Philosophie, seit jener Zeit und Pestalozzi einen wesentlichen Fortschritt gemacht, daß sie sich in neuer Methode fortbewegt, daß sie den wahren Gang der Entwickelung des Menschengeschlechts und jeder tieferen Erkenntnißweise immer mehr entdeckt hat, so dürfen wir hoffen, daß dieser neue Fortschritt nach gerade jedem Unterrichtsgegenstande zu gut kommen werde. Nun wissen die Leser ohne Zweifel, daß eben die Wissenschaft nicht nur von jedem vollständigen Erkennen verlangt, daß es in sich in organischer Verbindung stehe, sondern daß sie dasselbe auch von den Institutionen des Lebens verlangt. Theorie und Praxis sollen in ihrer Vollständigkeit und Ganzheit einen Organismus darstellen, eine harmonische Verbindung aller Theile zum Ganzen, lebendige Wechselwirkung unter einander, naturgemäße, lebendig-energische Entwickelung aus sich heraus und unaufhörlich fortgehenden Proceß zu immer höherer Vollendung auf dem Grunde der bisher gewonnenen Entwickelungsstufe. Solches Sein und Werden heißt organisches Sein und Werden, welches einmal aller mechanischen Aneinanderfügung und aller willkürlich ersonnenen Theorie entgegen ist. An Verstand fehlt es nicht, aber er ist nicht außerhalb der Dinge, sondern in ihnen, und die Theorie nicht verschieden von der Praxis. Was in jener als richtig und nothwendig erkannt ist, wird auch von dieser gefordert. Das philosophisch oder denkend als richtig Erkannte wird auch von dem Leben verlangt. Es soll sich nach den als nothwendig erkannten Gesetzen gestalten und fortbewegen. Das Princip der organischen Entwickelung soll Gesetz aller menschlichen Erkenntniß und aller menschlichen Thätigkeit sein, und in den Formen, in welchen die menschliche Thätigkeit sich bewegt, wiedergefunden werden.

Folglich auch in der Schulthätigkeit, d. h. in dem Erkennen von Seiten des Lehrers und in der Methode. Von Organismus war seither durch Becker nur in der Sprache und

im Sprachunterricht die Rede; nun will man ihn auch in der Zahlenlehre erkennen und den Unterricht darin nach ihm gestalten. Ein Fortschritt ist in Aussicht gestellt. Mögen dies die Schnellfertigen bedenken, die ohne Weiteres ein Rechenbuch schreiben zu können vermeinen! Der Nachfolgende braucht nicht Alles zu leisten, aber er muß mehr leisten als sein Vorgänger; sonst behält er besser seine Weisheit für sich.

Um dem Leser an einem Beispiel zu zeigen, was etwa nach dem Gesagten vom Zahlunterricht zu fordern sein möchte, damit er in organischer Gliederung auftrete, in ihm sich die objectiven und subjectiven Momente durchdringen, indem von ihrem Unterschiede an und für sich nicht mehr die Rede ist, wählen wir die Zahl 64. Sie kommt in dem Zahlenkreise zwischen 10 und 100, also auf der zweiten oder dritten Stufe (nach Scholz auf jener, nach Schreiber dieses auf dieser) zur Betrachtung und Einübung. Es gilt um ihre allseitige Darstellung. Denn dies ist das Wesen des Elementarunterrichts, daß er einen Gegenstand nicht nach einseitigem Begriff, irgend einer Verstandeskategorie, sondern nach allen seinen Merkmalen auffaßt. Am Schlusse einer Reihe mögen die Gegenstände nach ihren gemeinsamen Merkmalen und ihrer Gleichartigkeit zusammengestellt werden, wie es z. B. nach Gabriel's Lehrart in der Naturgeschichte geschieht; auf den ersten Stufen kommt es auf Auffassung desselben Gegenstandes von allen seinen Seiten an, damit man ihn in seiner objectiven Natur kennen lerne und den Schüler vielseitig subjectiv ausbilde. Es gilt Vertiefung in die Sache.

1. Entstehung. 64 = 64 mal 1
= 6 mal 10 + 4 mal 1.
= 6 Zehner und 4 Einer.

2. Vergleichung.

a) additiv: 64 = 63 + 1 = 62 + 2 u. s. w. durch alle kleineren Zahlen hindurch;

b) ſubtractiv: $64 = 65 - 1 = 66 - 2$ u. ſ. w.,
auch $64 = 100 - 36$ u. ſ. w.;

c) multiplicativ: $64 = 64 . 1 = 32 . 2 = 21 . 3 + 1 = 16 . 4 = 12 . 5 + 4$ u. ſ. w.;

d) diviſiv: $64 : 1 = 64$; $64 : 2 = 32$; $64 : 3 = 21$, Reſt 1 oder $21\frac{1}{3}$ u. ſ. w.

3. Anwendung. Beiſpiel: Unter 2, 3, 4 u. ſ. w. Kinder ſollen 64 Aepfel, Thaler u. ſ. w. vertheilt werden, wie viel bekommt jedes?

Wir haben die Weiſe nur angedeutet; wer genauer in die Sache eingeht, wird die Mannigfaltigkeit der beizufügenden Uebungen erkennen, wie z. B. 2 . d aus 2 . c folgt u. ſ. w. u. ſ. w.

Solche Behandlung will mehr ſagen, als wenn man 64 nur als aus 60 und 4 oder 6 Zehnern und 4 Einern beſtehend betrachtet und eine Operation, die des Addirens z. B., auf ſie anwendet. Recht behandelt kehrt Alles, was bei den ihr vorhergehenden Zahlen vorkam, wieder, und was an ihr gelernt wurde, dient dem weiteren Fortſchritt zur ſicheren Grundlage. Dieſes verbunden iſt ein charakteriſtiſches Merkmal einer organiſchen Entwickelung. Wer ſie uns in einer Lehrſchrift und einem dazu gehörigen Uebungsbuche, welche von einer Trennung des Kopf- und Tafelrechnens, und noch weniger des reinen und angewandten Rechnens etwas wiſſen, liefert, genügt den jetzigen Anforderungen der Wiſſenſchaft und der Methode und bringt uns weiter.

Gehen wir nun zu einer Aufzählung neuer Rechenbücher über, mit kurzen Bemerkungen, wo ſie uns nothwendig ſcheinen. Ueber Uebungsbücher wird, wenn ſie nicht neue Seiten darbieten, nichts zu ſagen ſein. Denn ihr eigentlicher Werth, der in zweckmäßiger Stufenfolge, in Fülle und Reichthum der Aufgaben und in dem Reiz, der ihnen für die Denkkraft und das Intereſſe der Schüler beiwohnt, beſteht, kann nur aus längerer Erfahrung in der Schule ſelbſt erkannt werden. Einem

Uebungsbuche kann man diese Haupteigenschaften, namentlich die letzte, höchste, äußerlich nicht sogleich ansehen.

1. Der kleine Rechenschüler. Erster Theil. Herausgegeben von C. Ferber, Lehrer. Straßburg, bei Wittwe Levrault, **1840**. (52 S.) 7½ Sgr.

Der Verf. docirt, wie man rechnet; es ist auf's Nachmachen und Können ohne Einsicht abgesehen; von elementarischer Behandlung kaum eine Spur.

---

2. Aufgaben zum Tafelrechnen. Von einem Verein bergischer Lehrer. Solingen, bei Pfeiffer, **1840**.

Drei Hefte, jedes 8 Seiten stark: 1) mit benannten ganzen Zahlen; 2) mit unbenannten; 3) mit Brüchen. Jedes Heft 1¼ Sgr.

Das erste Heft enthält auf S. 1 eine Tabelle mit Zahlen und voranstehenden Buchstaben. An denselben sollen die vier Species geübt werden. Wie, zeigen die Erläuterungen. Eine Menge von Aufgaben nach Art der Dyckerhoff'schen und der in Mörs erschienenen Tabellen, zur Ersparung von Raum. Den Beschluß machen „Fragen zur Wiederholung des Unterrichts", z. B.: Wodurch bezeichnen wir Zahlen? Wie viele haben wir deren? Wie heißen sie? u. s. w. Es sind ihrer 60. Wir sehen, es ist auf Beschäftigung der Schüler in zahlreichen Klassen und zu Hause abgesehen.

Ganz ebenso sind die beiden folgenden Heftlein eingerichtet. Die Büchlein mögen ihren Werth haben, wenn der Lehrer außerdem mit einem bildenden Rechengange bekannt ist. Aber wie viel Hefte werden noch nöthig sein? Und wo sind die Antworten? Was auf dem Umschlage vermerkt ist: „Diese Blätter werden durch stufenmäßig geordnete eingekleidete Aufgaben ergänzt zum ersten (zweiten, dritten) Theile eines vollständigen Tafelrechenbuches für Elementarschüler von J. und P. Huffschmidt, Kahrmann, Sarres, Steins,

Windfuhr und Wüllenweber", ist dem Leser nicht verständlich. Wir würden diesen uns wohlbekannten denkenden Lehrern rathen, ein Rechenbuch zu machen, welches Alles in Einem enthält, ungetrennt für alles Rechnen.

---

3. Das Unentbehrlichste zum fertigen Kopf- und Tafelrechnen für die Hand der Schüler in Volks- und Privatinstituten. Von J. G. C. Wörle, Elementarlehrer in Ulm. Ulm, 1839, Ebner. (54 S.) Preis 2½ Sgr.

Der Hr. Verf. ist der Meinung, daß die Schnelligkeit und Sicherheit des Rechnens es verlange, daß der Schüler Vieles auswendig wisse, daß dieses daher nach der Erklärung fast auswendig gelernt werden müsse. Den Inhalt für das Gedächtniß enthält dieses Büchlein.

1) Tabellen über die 4 Species in ganzen Zahlen und Brüchen. 2) Resolutions- und Reductionstabellen. 3) Praktische Vortheile.

Wir geben zwar zu, daß Manches dem Gedächtniß fest einzuüben ist, jedoch mehr auf dem Wege der Uebung, als durch directes Einprägen. Ferner sind jene Tabellen leicht zu entbehren. Der Schüler macht sich die, deren er bedarf, selbst. Und was die praktischen Vortheile betrifft, so gehören sie mehr für den Kaufmann als für den Schüler. Die Hauptsache bleibt in Betreff der Uebung, daß der Lehrer sie anzustellen verstehe. Bei der Addition z. B. ist es nicht genug, daß zu addirende Zahlen genannt werden; es muß ordnungsmäßig geschehen und so, daß durch jede Uebung irgend etwas bestimmtes gelernt wird. Darin versehen es nur zu Viele. Tumultuarisch geht Alles durch einander, und weder Leser noch Schüler wissen, warum jetzt so, jetzt anders gefragt wird.

4. Aufgaben zur Erlernung und Uebung der im bürgerlichen Leben vorkommenden Rechnungsarten. Herausgegeben von M. Morgenbesser, Rector. Breslau, bei Graß ꝛc., 1840. 3 Hefte. 1stes: 4te vermehrte Aufl. (155 S.); 2tes: 3te Aufl. (106 S.); 3tes: 2te Aufl. (120 S.) Jedes 7½ Sgr. Dazu gehören die Antworten der Aufgaben, „Auflösungen" genannt, in drei abgesonderten Heften.

Diese Hefte sind mit sichtbarem Fleiße gearbeitet, nach bestimmtem Gedankengange vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren und nach dem Grundgedanken, den Schüler erst in einem kleineren Zahlenkreise fest zu machen, ehe man ihn weiter führt. Das 1ste Heft beschäftigt sich mit Aufgaben in ganzen Zahlen, das 2te mit Brüchen und praktischen Rechnungsarten, das 3te setzt diese fort und schließt mit Raumrechnungen. Wir zweifeln nicht, daß der Schüler durch die Berechnung aller Aufgaben dieser 3 Hefte eine hübsche Fertigkeit mit davon nimmt.

---

5. Rechenbuch für die Volksschule. Von F. W. Bosse, Lehrer zu Dornberg. Gütersloh, 1840. 3 Hefte; 1stes: die 4 species in ganzen Zahlen, 2te Ausg. (61 S.), 2½ Sgr.; 2tes: die 4 species in Brüchen und Regeldetri (71 S.), 2½ Sgr.; 3tes: die zusammengesetzten Rechnungsarten (120 S.), 5 Sgr.

Dazu gehören noch 2 Hefte Auflösungen, jedes à 5 Sgr., welche nicht nur die Resultate der Aufgaben, sondern auch die praktische Ausrechnung derselben ohne Räsonnement enthalten. So viel man die Aufgaben ohne Durchrechnung derselben beurtheilen kann, können sie den besseren Uebungsbüchern an die Seite gesetzt werden.

---

6. Praktiſches Rechenbuch oder Aufgaben zum ſchriftlichen Rechnen für den Schul- und Hausgebrauch. Herausgegeben von J. G. Fiſcher. Darmſtadt, G. Jonghaus, **1840**. (**76** S.) Preis **5** Sgr.

Wie der Verf. in der Vorrede ſagt, iſt das Buch dem erſten der Dieſterweg-Heuſer'ſchen Uebungsbücher nachgebildet, beſonders für Süddeutſchland, um der dort gebräuchlichen Münz-, Maaß- und Gewichtsverhältniſſe willen. Es iſt ſehr zu bezweifeln, daß das Buch den Bedürfniſſen der Schulen genügen wird. Während unſer erſtes Uebungsbuch bei ungefähr gleichem Druck 182 S. hat, hat das vorliegende deren nur 76. Und doch haben einzelne Lehrer in dem unſerigen noch mehr Uebungsſtoff geſucht, ein Wunſch, der in der nun vorliegenden 13. Aufl., die eine „ſehr vermehrte" genannt worden, hoffentlich erfüllt worden iſt.

---

7. Der Rechenunterricht in der Elementarſchule. Eine lückenlos fortſchreitende Reihe von Fragen und Aufgaben. Von K. Gruber, Oberlehrer am Großherzogl. Schullehrer-Seminar zu Eltlingen. Karlsruhe, **1839**, Braun. (**134** S.) Preis **15** Sgr.

Dieſe Schrift ſoll dem Lehrer als Wegweiſer, dem Schüler als Uebungsbuch dienen. Beides iſt nach meinem Bedünken unmöglich zugleich ohne weſentliche Nachtheile zu erreichen. Unter einem literariſchen Wegweiſer verſteht man mehr als Materialien, hier Aufgaben; das vorliegende Buch aber enthält nur Aufgaben, hier und da mit einer Frage. Die Aufgaben ſind unbeantwortet geblieben, der Lehrer ſoll ſich dieſelben alſo ſelbſt machen, d. h. der Verf. muthet dem Lehrer das Mühevollere zu, er ſelbſt übernimmt nur das ſüße Geſchäft des Aufgebens. Wie aber, wenn

der Lehrer die Aufgaben nicht zu lösen versteht? Solches müßte doch ein Lehrerbuch lehren. Das Buch ist daher schon in der Anlage verdorben.

---

8. Rechenaufgaben zum Schulgebrauch von W. Schäffer, ord. Lehrer an der Königstädtischen höheren Stadtschule zu Berlin. 3 Hefte, à 2½ Sgr. Berlin, 1839, Schröder.

Sie begründen keinen wesentlichen Fortschritt.

---

9. Erstes und zweites Uebungsbuch im schriftlichen und mündlichen Rechnen für untere, mittlere und obere Klassen der Mädchen- und Volksschulen ꝛc., bearbeitet von A. Böhme, Lehrer an der neuen Töchterschule auf der Friedrichsstadt. Berlin, 1840, Enslin'sche Buchhandlung. Erstes 5 Sgr. Zweites 6¼ Sgr.

Jedem der Uebungsbücher hat der Hr. Verf. eine „erläuternde Zuschrift" beigegeben, welche die Antworten und Winke für die Art der Behandlung der Aufgaben mit mancherlei Auflösungen enthält. Dadurch wird allerdings mehr gegeben, als durch ein bloßes Facitbuch, aber das schnelle Auffinden des Facits wird erschwert, und wiederum leistet eine im Ganzen doch immer nur sehr kurze Entwickelung nicht, was man von einer vollständigen Anleitung fordert. Der Hr. Verf. zeigt übrigens eine schöne Gewandtheit in der Behandlung des Stoffs, wenn auch Manches noch schärfer gefaßt werden könnte und sollte. Z. B.: „Je weniger Arbeiter, desto weniger Arbeit wird fertig. Je mehr Weber, desto mehr Arbeit. Je mehr Zeit, desto mehr Arbeit." Diese und ähnliche Sätze stehen an der Spitze der gegebe-

nen Auflösungen und sollen dieselben begründen. Aber offenbar reichen sie zu den aus ihnen abgeleiteten bestimmteren Schlüssen nicht hin. Denn in dem ersten Satze z. B. liegt nicht die Folgerung: halbe Zahl der Arbeiter, halbe Arbeit u. s. w.

---

10. Rechenbuch für Elementarschulen. Uebungsbuch. Von Fr. Schürmann, Seminarlehrer in Meurs. Meurs, **1839**, Rheinische Schulbuchhandlung. **1.** Heft: die vier Species in ganzen Zahlen, **2**te Aufl. (**94** S.); **2.** Heft: die Bruchrechnung, **2**te Aufl. (**48** S. und **26** S. Antworten); **3.** Heft: die verschiedenen Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens (**176** S. und **40** S. Antworten).

11. Rechenbuch für Elementarschulen. Lehrbuch. Von demselben, ebendaselbst. Auch **3** Hefte, resp. **159** S., **83** S. und **295** S. stark.

Diese Bücher sind mit unverkennbarem Fleiße und vorzüglicher Sachkenntniß gearbeitet, und sie glänzen mit vorzüglichen Eigenschaften: 1) Verbindung des Kopf- und Tafelrechnens; 2) reine Uebungsbücher für die Schüler; 3) Anweisung zum Gebrauch derselben für den Lehrer (Lehrbuch); 4) Reichthum an Stoff und Material in jenen.

In manchen wesentlichen Punkten weichen meine Ansichten von denen des Verf. ab. Ich will sie kurz aufzählen:

1.. Für Elementarschulen muß ein Uebungsbuch hinreichen. Von dem vorliegenden 1sten Hefte läßt sich das nicht sagen, weil der Aufgaben über den Dreisatz und der vermischten Aufgaben zu wenig sind und im 2ten Hefte erst die Brüche vorkommen. Obendrein erscheinen im 3ten Hefte erst die verschiedenen Rechnungen des bürgerlichen Lebens. Folglich müssen Elementarschüler, die bis dahin geführt werden sollen, alle drei Hefte anschaffen. Aber werden sie die-

ſelben durchrechnen können? Die Wechſelrechnung, die arithmetiſchen Progreſſionen, die Quadrat- und Cubikzahlen? Dieſe Abſchnitte und der größte Theil des Inhaltes des 3ten Heftes geht über das Bedürfniß der Elementarſchulen und den Standpunkt der Schüler weit hinaus.

2. Sehr ſchön und zweckmäßig iſt die Verbindung des Kopf- und Tafelrechnens; aber die Aufgaben, die für jenes beſtimmt ſind, müſſen von denen für dieſes entweder getrennt, oder als Kopfrechen-Aufgaben angezeigt werden.

3. Wenn der Hr. Verf. in der Vorrede zum erſten Hefte des Lehrbuches ſagt: „Die Verfahrungsarten für die Auflöſungen der Aufgaben im Kopfe oder auf der Tafel weichen in der Regel gar nicht von einander ab", ſo bin ich (abgeſehen von dem Verfahren bei Grundoperationen und von dieſen nicht einmal) ganz anderer Meinung. Die Auflöſungen im Kopfe, die dabei vorkommenden Verfahrungsarten weichen in der Regel von den Auflöſungen durch Ziffernrechnen ab. Nach meinem Bedünken beſteht in der Freiheit, in welcher ſich das Kopfrechnen bewegt, gegenüber der (relativen) Gebundenheit beim ſchriftlichen Rechnen, ein Hauptvorzug des Kopfrechnens, der durch den Nichtgebrauch dieſer freien Beweglichkeit verloren geht. Ich berufe mich der Kürze wegen auf Krancke und ſeine in ihrer Art bis jetzt unübertroffene Anleitung zum Kopfrechnen.

Dieſes ſind Anſichten oder Gedanken. „Gedanken ſind zollfrei", d. h. Jeder kann die Seinigen haben und äußern. Wie billig, unterwirft man ſie dem Urtheil des „verehrungswürdigen Publikums". Wer ein Buch ſchreibt oder ein Weib nimmt, kann keine Nacht mehr ruhig ſchlafen — ſagt Ernſt Moritz Arndt. —

12. Die Elemente der Zahlenlehre in Syſtem und Beiſpielen von T. Franke, Profeſſor an der

technischen Bildungsanstalt in Dresden. Erster Theil. Die Zahlenverbindungen und Zahlenveränderungen. Dresden und Leipzig, in der Arnoldischen Buchhandlung, **1840.** (**93** S.) Preis **15** Sgr.

Sie stellt die allgemeinen Gesetze der Arithmetik in einfachen und zusammengesetzten Formeln und nackten Symbolen auf und giebt Beispiele zu weiterer Uebung. Der Leser oder Lehrer soll die in den symbolischen Bezeichnungen liegenden Gesetze in Worten darstellen und begründen. Also eine Schrift für Arithmetiker vom Fache, die schon Meister der Sache sind. Der erste Theil enthält die Gesetze der Zahlenverbindungen, der zweite die der Zahlenveränderungen. Eine noch folgende Schrift soll in ähnlicher Weise die Differential- und Integralrechnung darstellen.

---

13. Methodischer Leitfaden für den Unterricht im Rechnen in den untern Klassen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen, nebst einer Beispielsammlung, ausgearbeitet von C. Koppe, Oberlehrer am Gymnasium in Soest. Essen, bei Bädeker, **1841.** (XIV und **248** S.) Preis **12½** Sgr. (In Parthien billiger.)

Dieses Schulbuch ist weder eine bloße Aufgabensammlung, noch eine methodische Anleitung, und doch enthält es Aufgaben und ist ein methodischer Leitfaden. Methodisch, weil es didactischen Grundsätzen folgt und auf die Bedürfnisse der drei untern Klassen der Gymnasien Rücksicht nimmt. Die Aufgaben sind alle ausgerechnet, eine Beispielsammlung zur weiteren Uebung ist angehängt. Was die Grammatik und das dazu gehörige Lesebuch dem Schüler in der fremden Sprache sind, das soll dieser methodische Leitfaden im Rechnen leisten. Er enthält einen doppelten Lehrgang unge-

fähr mit demselben Inhalt, aber in methodischer Verschiedenheit. Der erste lehrt die 4 Species in ganzen Zahlen und Brüchen mit Aufgaben, die man sonst zur Regeldetri rechnet, elementarisch praktisch an aus- und vorgerechneten Beispielen nach Tillich, der zweite entwickelt aus Beispielen die allgemeinen Sätze und Ausdrücke durch Abstraction. Der Fortschritt ist methodisch richtig. Im ersten Lehrgange verbindet der Verfasser das Tafelrechnen mit dem vorhergehenden Kopfrechnen. Er überläßt dem Schüler und Lehrer nicht die Art der Auflösung, sondern er schreibt sie ihm vor, woran der Hr. Verf. wohl thut. Quintaner und Sextaner müssen an kurzen und praktischen Ausdruck gewöhnt werden. Die Tillich'sche Form ist noch eine Musterform. Der ganze Leitfaden soll wesentlich ein Wiederholungs- und Uebungsbuch sein.

Bin ich nun gleich der Meinung, daß für die unteren Klassen der Gymnasien in Betreff des Rechnens ein reines Uebungsbuch hinreicht, um den Schüler möglichst eng an den Lehrer zu fesseln und diesen zur selbstständigen freien Bewegung zu nöthigen, so läßt sich doch auch das Vortheilhafte eines Leitfadens wie der vorliegende nicht verkennen. Er erleichtert dem Schüler den Unterricht, er hat in dem Buche nachzuahmende Musterformen; wer in der Schule nicht ganz mitkommt, kann den Vortrag zu Hause wiederholen, einzelne Versäumnisse wirken nicht zu schädlich ein, und dem Lehrer ist der Unterricht erleichtert. Ein bloßes Uebungsbuch macht an Lehrer und Schüler größere Forderungen, denen nicht überall von beiden Seiten Genüge geleistet wird. Dabei zeichnet sich dieser Leitfaden durch ungemeine Einfachheit aus, die Regeldetri- und andere Aufgaben werden nicht durch Proportionen, sondern durch einfachere Darstellung gelöset, wie es den Kräften von Quartanern angemessen ist. Der Gebrauch des Zweisatzes würde die Sache noch anschaulicher gemacht haben. Es ist noch

zu viel von Vorder-, Mittel- und Hintersatz die Rede und die Aufnahme des Verfahrens in Worte, z. B.: „Ich finde die Auflösung eines Regeldetri-Exempels, wenn ich den Mittelsatz mit dem Zahlenwerth des Hintersatzes multiplicire und dieses Product durch den Zahlenwerth des Vordersatzes dividire", hat keinen Werth.

Der ersten Abtheilung des zweiten Lehrganges sind, nach dem Gymnasial-Lehrplan in Westphalen, die Decimalbrüche und die Quadratzahlen u. s. w., nebst einem Anhange der Cubikzahlen u. s. w. angehängt, worauf die aus 1225 Beispielen bestehende Aufgabensammlung zur Uebung folgt.

Das Buch entspricht seinem Zweck in vorzüglichem Grade, und wir können es den Gymnasien, in deren drei unteren Klassen der Rechenunterricht nicht gedeihen will, mit Ueberzeugung empfehlen.

---

14. Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen. Zum Selbstunterricht für Jedermann, insbesondere für Lehrer. Von F. Krancke, Lehrer am Schullehrer-Seminar in Hannover ꝛc. Zweite, verbesserte und für alle Länder Deutschlands bearbeitete Auflage. Hannover, **1840**, Hahn'sche Buchhandlung (XX und **420** S.) Preis **1** Thlr. 7½ Sgr.

Von Hannover aus hat sich hauptsächlich das Kopfrechnen, von dem selbst Adam Riese etwas wußte, was aber in der allgemeinen Stagnation nach der Reformationszeit wieder verloren ging, durch Deutschland verbreitet. Kluge Bauern und ihre Weiber sind zu allen Zeiten Kopfrechner gewesen. Biermann lernte es von ihnen; Krancke, sein Nachfolger, hat es weiter ausgebildet und die Sache, wenn auch nicht zu einem endlichen Abschluß, doch zu großer

Vollendung fortgeführt. Wer mit der Literatur der Rechenbücher bekannt ist, weiß es, daß das vorliegende Buch die Hauptschrift ist, die wir über das Kopfrechnen besitzen. Sie ist etwas breit und ihr Inhalt könnte in's Kürzere zusammengezogen werden; aber wie man (nach Schiller) den Deutschen die Wahrheit derb sagen muß, so darf man, wenn man Vorurtheile besiegen, von altem Schlendrian ablösen und in neue Bahnen einlenken will, nicht versäumen, grundmäßig und ausführlich zu sprechen und zu schreiben. Die Ausführlichkeit entsteht sowohl durch die genaue Darstellung der Sache selbst, in ihrem Unterschiede von dem schriftlichen Rechnen, als durch die Auflösung aller Beispiele, wodurch das Buch eine praktische Anleitung zum Selbstunterricht wird. Wer daher das Kopfrechnen nach allen Beziehungen kennen lernen will, der greife nur getrost zu diesem Buche. Von der Meinung, daß das Kopfrechnen sich nicht auf eigenen Bahnen bewege, wird man bald abkommen. Allgemeine Operationen haben beide mit einander gemein; von den Regeln des schriftlichen Rechnens, die sich auf die Bezeichnung der Zahlen durch Ziffern beziehen, kommt beim ächten Kopfrechnen nichts vor; der Kopfrechner schlägt selbst bei gewöhnlichen Operationen (z. B. 76 × 104 = 75 × 104 + 104 = ¾ 100. 104 + 104 u. s. w.) ganz eigene Wege ein, und die allgemeinen, besonderen und speciellen Regeln des Kopfrechnens (letztere auch Vortheile genannt) hat das Kopfrechnen für sich. Bei den Exempeln tritt das Kopfrechnen in seiner eigenthümlichen Natur recht hervor. Ganz einfache werden im Kopfe und auf der Tafel meist auf dieselbe Art, d. h. durch denselben Denkakt gelöset; aber bei nicht ganz einfachen schlagen verschiedene Kopfrechner verschiedene Wege ein zu demselben Ziele, während die Tafelrechner Alles in einer Manier vollziehen. Eben wegen dieser Verschiedenheit darf der Kopfrechner sich die Zahlen nicht durch Ziffern dargestellt vorstellen, weil er dadurch an

das schriftliche Verfahren gefesselt wird und dadurch auf die unzähligen Vortheile des Kopfrechnens verzichten muß.

Die im 8ten Abschnitt behandelten algebraischen Aufgaben erhöhen den Werth des Buches.

Im Wesentlichen ist die vorliegende 2te Auflage der ersten gleich. Im Einzelnen stößt man auf viele Verbesserungen, besonders im 7ten Abschnitt (besondere Anwendungen) und in Betreff der Exempel, die dem Münzfuße mehr angepaßt und auf den Gebrauch in ganz Deutschland berechnet sind.

---

15. Stufenmäßig geordnete algebraische Aufgaben des ersten Grades mit einer und mit mehreren unbekannten Größen, durch in Worte gefaßte Schlüsse und durch Gleichungen auf möglichst verschiedene Weise aufgelöst von J. Hufschmidt. Für Lehrer zum Gebrauch in Schulen und für Freunde des Denkrechnens zum Selbstunterricht und zur angenehmen, geistbildenden Unterhaltung. Essen, Bädeker, **1841.** (VIII und **242** S.) Preis **22½** Sgr.

In würdiger Weise reiht sich diese Schrift an die in den letzten Jahren erschienenen ähnlichen Schriften von Baltrusch und Stubba an. Sie behandelt 707 Aufgaben, sowohl durch Verstandesschlüsse (algebr. Kopfrechnen), als schriftlich durch Gleichungen. Nur solchen, die den unmittelbar vorhergehenden ganz ähnlich sind, ist das Resultat beigegeben. Viele Aufgaben sind auf 2, 3 u. s. w. Weisen gelöset. Mit Recht sieht der Hr. Verf. diese Auflösungsweisen als ein ganz vorzügliches Mittel zur Entwickelung der Denkkraft und des Scharfsinnes an. Sie machen den Kopf erfinderisch und speculirend und haben für den, der die Selbstthätigkeit liebt, einen ganz eigenthümlichen, in ihrer Art einzigen Reiz.

Daß der Verf. die Aufgaben nach der Aehnlichkeit oder Gleichheit der in ihnen enthaltenen Bedingungen geordnet und zusammengestellt hat, ist sehr zweckmäßig; es erleichtert nicht nur die Uebersicht, sondern auch die Auflösung. Das Durcheinander bringen die jeder der beiden Hauptabtheilungen angehängten vermischten Aufgaben. Die ganze Sammlung ist recht schätzenswerth.

---

16. Verbundenes Kopf- und Tafelrechnen, von H. Kortländer, Elementarlehrer zu Broich u. s. w. Erstes Bändchen ꝛc. Aachen, **1840**, Roschütz'sche Buchhandlung. (**56** S.) Preis **5** Sgr.

Der Hr. Verf. rühmt in dem Vorworte von seinem Büchlein, daß es das einzige sei, welches Kopf- und Tafelrechnen eng mit einander verbinde, und „in den meisten Uebungen eine Anleitung in kurzen Bemerkungen" beifüge. Letzteres ist wahr, aber die Anleitung ist nicht viel werth, und jenes gilt nur für die mangelhafte Kenntniß der Literatur in dem Kopfe des Hrn. Verf. Er würde sich gehütet haben, sein Opusculum in die Welt zu schicken, wenn er gewußt, was hundert andere bereits geleistet haben. Es ist ein Durcheinander von Operationen und Uebungen, ohne elementarischen Fortschritt und — mit dem vielen Vorzüglichen, was wir besitzen, verglichen — ohne allen Werth.

---

17. Handbuch beim Unterrichte im Kopfrechnen in Elementarschulen. Mit besonderer Rücksicht auf die Beschäftigung der einzelnen Klassen in den zu stillen Uebungen bestimmten Stunden. Von G. Sökeland. Warendorf, **1840**, J. Schnell. (**357** S.) Preis **20** Sgr.

Der Hr. Verf. vertheilt seinen Unterricht auf 4 Abtheilungen einer Schule. Die unterste soll nur im Kopfe rechnen, die folgenden 3 auch auf der Tafel.

Das Buch ist zwar nicht ohne Gewandtheit geschrieben, aber wir haben schon bessere Anleitungen. Die Vertheilung und Anordnung ist nicht übersichtlich genug. Der Fortschritt entwickelt sich nicht aus der Sache heraus, sondern beruht theilweise auf willkürlichem Belieben. Was wir in der Einleitung zu diesem Artikel über Organismus auseinander gesetzt haben, ist nicht beachtet. Zudem kommt Manches ganz Unnütze vor. Beispiel (S. 231): „Welches ist der 30ste Theil von 143? Der 10te Theil von 143 ist 14, und 3 bleibt übrig; der 3te Theil von den gefundenen 14 ist 4, und nun bleiben 2 übrig, welche 2 aber 20 sind in Beziehung auf die ursprünglich zu theilenden 143. Diese 20 bleiben also übrig, und dazu die zuerst übrig gebliebenen 3, im Ganzen 23." Das ist eine unnütz weitläuftige Art.

Wir wollen zugeben, daß, dem in der Vorrede ausgesprochenen Wunsche des Hrn. Verf. gemäß, „diese Schrift Einiges dazu beitrage, das Kopfrechnen zu fördern" — denn in vielen Schulen ist bis zu dieser Stunde davon nicht viel zu verspüren — aber einen Fortschritt in der Literatur begründet das Buch nicht. Solchen aber muß man von jeder neuen Schrift fordern, die als eine zur Erscheinung berechtigte angesehen werden will.

Hiermit schließen wir für dieses Mal die Anzeige neuer deutscher Rechenbücher, und fügen nur noch bei, daß von den „Auflösungen der Rechenaufgaben in den Diesterweg-Heuser'schen Uebungsbüchern, von Langenberg, Elberfeld bei Büschler" der erste Theil in 2ter Auflage, und der 2te Theil so eben erschienen ist, und daß der 3te Theil, d. h. die Auflösung der in dem 3ten Uebungsbuche vorkommen-

den Aufgaben nächstens erscheinen wird. Die meisten Aufgaben sind mehrfach gelöset. Den Lehrern, welche die genannten Uebungsbücher gebrauchen oder die sie zum Selbstunterricht benutzen wollen, werden die Auflösungen von Langenberg vorzügliche Dienste leisten.

---

18. Arithmétique élémentaire à l'usage des écoles, princip alement pour l'étude du systeme décimal. Première partie. Par C. Ferber, instituteur. Strasbourg, chez Levrault etc. 1840. (116 S.) 7½ Sgr.

Nach französischer Art ein kurzer Inbegriff der wesentlichsten elementarischen Eigenschaften der Zahlen und ihrer Anwendung, mit bevorzugter Berücksichtigung des Decimalsystems, Alles in vorlehrender, dogmatischer Art. Bei uns erscheinen dergleichen Bücher gar nicht mehr. Sie mögen in Frankreich ihren Werth haben; sollten aber die Elementarlehrer dort nicht weiter sein, so wäre das ein kaum begreifliches Zurückgebliebensein, was von Strasburg am meisten in Verwunderung setzen müßte. Wir in Deutschland stehen häufig auf der andern extremen Seite, indem wir viele Künste suchen und treiben. Ein Büchlein, wie das vorliegende, zeichnet sich dagegen durch Simplicität aus. Aber von elementarischer Entwickelung zeigt sich keine Spur.

Eine ganz vorzüglich klare und verständige Auseinandersetzung des französischen Münz-, Maaß- und Gewichtssystems mit veranschaulichenden Figuren und Aufgaben findet man in folgendem Werkchen, das zugleich französisch und deutsch erschienen ist. Die deutsche Ausgabe führt den Titel:

19. Das metrische Decimalsystem in seiner täglichen Anwendung; zum Gebrauche der Schulen. Mit Figuren. Straßburg, bei Wittwe Levrault, 1840. (48 S.) Preis 5 Sgr.

Die

20. Elements d'Arithmétique décimale. Par M. F. Sarrus, Doyen de la faculté des sciences de Strasbourg etc. Strasbourg, chez V. e Levrault etc., 1839. (p. 144.) Preis 11¼ Sgr.

geben eine kurze, aber deutliche Darstellung der Zahlenlehre und der Rechenkunst. Das Conseil royal des öffentlichen Unterrichts giebt ihnen das Zeugniß, daß sie gearbeitet seien réellement élémentaire, simple et rigoureux et fort au-dessus de la pluport des ouvrages adoptés par les écoles primaires. Dieses ist wahr, wenn man unter elementarischer Behandlung Klarheit, Kürze und Entwickelung der Regeln aus Beispielen versteht. Der Hr. Verf. betrachtet die Regeldetri aus dem physikalischem Gesichtspunkte der Ursachen und Wirkungen. In der geraden verhalten sich die Wirkungen zu einander wie die Ursachen, in der umgekehrten die Ursachen umgekehrt wie ihre Wirkungen.

---

21. Enseignement du calcul mental, par C. Ferber. Deuxième édition. Strasbourg, chez V. e Levrault, 1840. (p. 148.)

Der Hr. Verf. erzählt in der Vorrede, daß dieses sein Buch in Frankreich das erste gewesen über das Kopfrechnen (calcul mental), und er hält mit Recht die Uebertragung dieses Unterrichts aus Deutschland nach Frankreich für ein Verdienst.

Zur Veranschaulichung der Operationen bedient er sich zweier Tabellen mit Punkten, ähnlich denen von Heer,

nur viel kleiner. Ueberall lieben die Franzoſen die Kürze, das Losgehen auf das Ziel auf dem kürzeſten Wege.

Es iſt eine methodiſche Anleitung für die Lehrer. Der Verf. zeigt ihnen, wie ſie die Sache angreifen müſſen, er macht ſie ihnen vor, er nennt die Fragen, die ſie zu ſtellen, die Antworten, wie ſie von der ganzen und halben Klaſſe und von einzelnen Schülern zu verlangen ſind, und was der Monitor zu thun hat. An der Spitze ſteht die Regel, dann kommen Uebungen und Auflöſungen, oft mehrfache. Die Abkürzungen und Vortheile werden gleich mit gelehrt. Die Anwendungen fehlen nicht. Zuerſt lehrt der Verf. die 4 species an dem Zahlenraume von 1 bis 10, dann von 10 bis 100, von 100 bis 1000. Dieſes iſt elementariſch; alle Operationen vornehmend an einer Zahl oder an Zahlen in beſtimmtem Raume, nicht alle Zahlen unterwerfend derſelben Operation. Letzteres muß das Spätere ſein.

Auf die ganzen Zahlen folgen die Brüche, dann die Regeldetri und übrigen Rechnungsarten. Die Auflöſungen geſchehen ohne Proportionen, oder wo der Verf. etwas davon gebraucht, geſchieht es nach den einfachſten Schlüſſen. Ein beſonderes Uebungsbuch hat er für die Schüler geſchrieben. Alles einfach, kurz. Wir ſind gründlicher, aber auch breiter. Was die Franzoſen zuſammenhalten, ſpalten wir. Was ſie lehren und anwenden, ſuchen wir zu entwickeln. Die Nationalverſchiedenheiten zeigen ſich auch in den Büchern. Wenn wir uns noch mit den Vorbereitungen beſchäftigen, ſind die Franzoſen längſt fertig. Sehr intereſſant müßte eine ausführliche Beſchreibung der jetzt in Frankreich exiſtirenden Schulen nach ihrem innern Gange ſein. Ich glaube, wir könnten Manches von ihnen lernen. Wie lehren ſie z. B. ihre ſehr ſchwierige Orthographie? Ich weiß es nicht. So öffentlich ihr Leben, ſo geheimnißvoll thun ſie mit ihren Schulen. Fremde laſſen ſie entweder gar nicht, oder unter ermüdenden und abſchreckenden Schwierigkeiten hinein. Wir

dagegen haben öffentliche Schulen und Jedermann ſind die Thüren geöffnet, aber viele unſrer anderen Angelegenheiten ſind in Dunkel eingehüllt. Franzoſen und Deutſche können alſo von einander lernen. Dieſes iſt beſſer, als ſich gegenſeitig beargwohnen und haſſen. In Wahrheit können wir aber von uns ſagen, daß der Franzoſenhaß bei uns verſchwunden iſt, oder, wo er in Einzelnen noch exiſtirt, da iſt er ein gemachter. Der geſunde Sinn des Volks weiß nichts davon. Ich glaube, daß es in Frankreich auch ſo ſteht. Man muß nur die Schreier diesſeits und jenſeits des Rheins nicht für die Stimme des gebildeten Theils der Nation halten. Die Gebildeten geben aber zuletzt dort wie hier den Ausſchlag. Als Merkmal eines guten Chriſten betrachtete man ſonſt den Haß aller Nichtchriſten, als Merkmal des guten Proteſtanten den Haß des Katholiken, als Merkmal des guten Deutſchen den Haß der Franzoſen. Tempi passati — wenn nicht überall noch in der Wirklichkeit, aber im geläuterten Bewußtſein. Und wenn der Haß das Band der Vereinigung der deutſchen Stämme und Staaten werden ſoll, ſo werden wir hoffentlich univerſaliſtiſch und allgemein-menſchlich genug denken, um ſolche Vereinigung zu verſchmähen. Denken wir groß, ſo ſollen wir auch groß handeln. Was in der Theorie richtig iſt, iſt es auch in der Praxis, und die Anſichten und Geſinnungen werden überall bei conſequenten Menſchen zu Thaten. Schule und Leben, Wiſſenſchaft und Leben, Philoſophie und Praxis waren ſonſt Gegenſätze; wir ſuchen die Einheit und Harmonie und rücken allmählig in das Zeitalter der That ein. Trage Jeder in ſeinem Kreiſe das Seinige dazu bei, indem er das Beſte, was er hat und weiß, zu verwirklichen ſucht!

Anhang.

3200 arithmetiſche und geometriſche Rechnungsaufgaben aus dem durch das preußiſche Abiturienten-Reglement vorgezeichneten Gebiete der Elementarmathematik für Gymnaſien, höhere Bürger-, Gewerbe- und Militärſchulen, herausgegeben von P. Spiller. Mit einer Figurentafel. Berlin, **1839**, Mittler. (X u. **258** S. **26**¼ Sgr.)

Reſultate nebſt Winken zu deren Auffindung zu den **3200** ꝛc. Aufgaben u. ſ. w. Berlin, **1840**. (**146** S. ½ Thlr.)

Gern machen wir diejenigen Lehrer, welche es mit dem höheren Schulunterricht zu thun haben, auf jene Sammlung von Aufgaben aufmerkſam; die Reſultate, eigens gedruckt, ſind für den Lehrer oder bei der Selbſtübung zur Controle beſtimmt. Die „Winke" ſtehen auf dem Titel; in dem Buche iſt davon ſo gut wie nichts zu entdecken. Der die erſte Schrift gebrauchende Lehrer muß alſo in der Auflöſung von Aufgaben eine nicht unbedeutende Fertigkeit beſitzen. Hätte der Verf. dieſelbe überall beifügen wollen, ſo wäre ein bändereiches Werk entſtanden. Seine Gabe verdient allen Dank; ſie iſt ſehr reichhaltig. Die geometriſchen Aufgaben ſind meiſt Rechenaufgaben; die Conſtructionsaufgaben ſind wohl zu ſehr in den Hintergrund getreten. Durch ſie werden vorzugsweiſe die geometriſchen Gaben befruchtet.

A. D.

Erklärung.

Mit Bedauern habe ich vernommen, daß meine Aeußerungen im zweiten Hefte des 23. Bandes S. 212 d. Bl. als eine absichtliche Kränkung und Beleidigung aller Nichtseminaristen angesehen worden sind, und erkläre deßhalb gern, daß dieses keineswegs meine Absicht war, sondern daß ich bei jenen Aeußerungen nur gleichgültige und nachlässige Lehrer im Auge hatte, deren es eben sowohl unter den Seminaristen, als unter den Nichtseminaristen giebt.

Dahlhoff.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

Juli — December 1842.

Der neuen Folge sechsundzwanzigster Band.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1842.

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

Juli und August 1842.

Des XXVI. Bandes der neuen Folge 1. Heft.

Essen,

bei G. D. Bädeker.

1842.

Digitized by Google

Inhalt

des sechsundzwanzigsten Bandes.

II.

Seite

I. Die Pädagogik eine Kunst. Von Heffter. 3

II. Der Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule nach seiner Idee. Von Thilo. 43

III. Göthe als Vorbild für Lehrer. Von A. D. . . . 89

IV. Ueber die Liebe der Deutschen zur Natur. Von Reinhott. 109

V. Vergleichende Betrachtung des Rheines. Von Böhm. 127

Literarischer Anzeiger.

III.

I. Eine neue Art von Kleinkinderschule. Von Dombois. 137

II. Die Realschule zu Berlin (Fortsetzung und Schluß). Von Schulz. 163

III. Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher. Von A. D. 219

IV. Beurtheilungen neuer Schriften. Von A. D. . . . 232

Literarischer Anzeiger.

IIII.

Seite

I. Ueber die Nothwendigkeit der Fortbildung der aus den Elementarschulen entlassenen Jugend ꝛc. Von Langenberg. 275

II. Pädagogisches in Petersburg. 287

III. Zur wahren Emancipation der Schullehrer. Von A. D. 319

IV. Bemerkungen über Aeußerlichkeiten in der Schule. Von A. D. 337

V. Beurtheilungen neuer Schriften. Von A. D. und F. H. Schulz. 344

Literarischer Anzeiger.

I.

Die Pädagogik eine Kunst.

Von

M. W. Heffter,

Königl. Professor und Prorector am Gymnasium zu Brandenburg an der Havel.

Τοῦτό γέ μοι δοκεῖ καλὸν εἶναι, εἴ τις οἷος τ' εἴη παιδεύειν ἀνθρώπους.

Plat. Apol. Socr.

(Das deucht mir schön zu sein, wenn Jemand im Stande wäre, Menschen zu erziehen.)

Vorwort.

Die hier vorliegenden Blätter sind bestimmt, dem Publikum, das sich für Pädagogik interessirt, einen, auch in unserer gebildeten Zeit nicht überflüssigen Fingerzeig zu geben. Sie sollen nachweisen, welchen Standpunkt diese Thätigkeit, dieser Beruf im Reiche der Dinge, im Leben der Menschen behaupte, um wo möglich noch mehr Liebe und Eifer für eine Sache zu erwecken, die ohne Widerrede als die höchste Aufgabe unseres Geschlechtes, als seine eigentliche Lebensfrage betrachtet werden muß.

Der Verfasser ist seit länger denn zwanzig Jahren Pädagog; er ist es unter verschiedenen Verhältnissen gewesen. An Gelegenheiten zu Erfahrungen, zu Abstractionen und Reflexionen über seinen Beruf hat es ihm nicht gemangelt. Und er hat solche gewissenhaft zu benutzen gesucht, hat beobachtet und wieder beobachtet und seine Urtheile, wo und wie er nur konnte, durch eigenes Nachdenken ebensowohl wie durch Lectüre von pädagogischen und philosophischen Schriften zu berichtigen gestrebt. Jetzt fühlt er sich fest in seinen Ansichten und stark in seinem Glauben, und so meint er nicht bloß ein Recht zu haben, sondern auch eine Verpflichtung, seine Stimme laut werden zu lassen.

Wenn er nun nicht ansteht, der Pädagogik vor allen Berufsarten den Vorrang zu ertheilen: so wird solches hoffentlich keinen Anstoß finden; der Leser wird es zu deuten wissen. Es ist das nichts Fremdes, nichts Angenommenes, nichts Erkünsteltes, nichts Aufgetragenes, nichts Falsches. Ohnehin ist man ja nicht gewohnt, von einem Pädagogen so etwas, sondern lieber Klagen über die Beschwerden seines Amtes zu vernehmen. Es ist vielmehr des Verfassers innerste, auf langjährige Erfahrung gegründete Ueberzeugung; es ist ein durch angestrengtes Nachdenken sicher gewonnenes Resultat; es ist ein klares, festes Bewußtsein; es ist reine Begeisterung für die Sache. Der Verfasser schämt sich nicht seines Standes; er preist sich im Gegentheil glücklich, daß ihn eigner Wille und die göttliche Fürsorge diesen Beruf hat wählen lassen, daß er Lehrer, daß er Erzieher geworden. Er rühmt sich ein Pädagog zu sein; er ist es mit Leib und Seele. Er theilt keineswegs die Ansichten derjenigen, welche diesem Geschäfte mit Widerwillen sich unterziehen und mit Unwillen obliegen. Er liebt die Jugend; er liebt den Umgang mit ihr, das Leben unter ihr. Er hält die meisten Stunden, welche er da zugebracht hat oder noch zubringt, für die besten, für die glücklichsten seines Lebens.

Nun könnten freilich Manche auftreten mit der Behauptung, er habe sich zu sehr in diesen seinen Beruf hineingelebt; er wäre zu sehr davon eingenommen, dächte zu hoch von demselben, spräche und schriebe partheilich. Diese verweisen wir auf die Schrift selbst; sie mag für sich reden; sie mag Zeugniß ablegen; ob das Ganze Wahrheit oder Irrthum, schlichte Wirklichkeit oder Hyperbel sei. Ueberdem ist er ja nicht der erste, der den Ausspruch thut. Er will nur tiefer begründen und ausführlicher darthun, was schon öfter ausgesprochen worden ist, ausgesprochen von Männern, deren Name allein in unserm Vaterlande einen guten Klang hat. Aus gleichem Grunde erwartet und fürchtet er auch nicht den Vorwurf des Paradoxen.

Unter jenen Aussprüchen aber über die Pädagogik als Kunst ist mir meines Theiles keiner ehrenwerther und theurer geworden als der des berühmten Bischofs von Upsala, des Mannes, welchem, obwohl im kalten Norden geboren und lebend, dennoch von jeher ein warmes Herz in der Brust geschlagen hat, warm für alles Große und Schöne, warm insonderheit für die Jugend und deren Erziehung. Was nehmlich einst vor Jahren sein beredter Mund zu den Lehrern und Schülern der Gymnasien in Wexiö und Jönköping geredet hatte, tönte auch zu mir herüber, wenn auch in übergetragenen Lauten, und berührte zuerst die Seite in meinem Herzen, die mit dem seinigen harmonisch gestimmt war, bestärkte mich zuerst in der Ansicht und in dem Bewußtsein, wozu mich früher schon eigenes Nachdenken und Beobachtung hingeleitet hatte. Könnten doch zum schwachen Lohne dafür diese meine Worte nun auch wieder zu Dir, Verehrter, vernehmlich hinübertönen und Dir verkünden, daß der elektrische Funke Deiner Rede nicht bloß die Herzen Deiner damaligen Zuhörer, sondern auch ein Herz jenseit des trennenden Meeres getroffen hat, im verwandten germanischen Lande, und daß sich dieses gedrungen gefühlt, weiter der Welt auseinander zu setzen, was

Du nur kurz in geweihten Augenblicken, im Momente der Begeisterung ausgesprochen hast. Möchte diese Erörterung nur Deiner würdig sein! Sollte aber durch gegenwärtige Schrift der Funken Deines heiligen Feuers wieder hinüber schlagen in die Herzen Anderer, Gleichdenkender und Gleichfühlender, und dort gleichfalls zünden, dasselbe Licht und dieselbe Wärme erzeugen: dann wäre die Absicht dieser Blätter erreicht und ich würde die Stunde segnen, die mich zur Anfertigung dieser Schrift berufen, dieser Schrift, auf welche, wenn je auf eine, das Nonum prematur in annum vom Verfasser in Anwendung gebracht worden ist, und in welche derselbe viele von den Aussprüchen berühmter Männer älterer und neuerer Zeit aufgenommen hat, gleichwie zu einer Blumenlese, um, wo möglich, desto mehr auf seine Leser zu wirken.

M. W. Heffter.

Die Pädagogik eine Kunst.

Mögen in unsern Tagen Manche noch unzufrieden sein mit dem Geiste der Zeit, mögen sie Dieses oder Jenes an dem Streben und Weben, an dem Tichten und Trachten des jetzigen Geschlechtes zu tadeln haben — das werden und müssen auch dessen strengste Splitterrichter, dessen größte Widersacher eingestehen: der Ausbildung der Jugend widmet unser Zeitalter eine vorzügliche Aufmerksamkeit. Hat man doch endlich einsehen lernen, daß des Menschen Wohl und Wehe in reifern Jahren zunächst nur auf tüchtiger Erziehung, auf gehörigem Unterrichte in jüngern Jahren beruhe; daß das künftig waltende Geschlecht nach seinem Denken und Begehren, nach seinem Thun und Handeln, nach seinem Heil oder Unheil meist von der Pflege abhange, die es in der Gegenwart genießt. Wie jetzt die Saat, so einst die Aerndte; wie jetzt

die Sorge für den Keim, so später einmal die Blüthe, so später einmal die Frucht. Ja gewiß! es ist gegenwärtig die allgemeine Ansicht des civilisirten Europa's: das Glück der Familien, der Völker, der Staaten, das Bestehen und Gedeihen derselben wird hauptsächlich bedingt durch die Erziehung, welche man der heranwachsenden Jugend angedeihen läßt.

Aus diesem Grunde sieht man jetzt viel häufiger denn sonst, daß die Eltern sich von Anfang an ihrer Kinder liebreich annehmen, daß sie sich ernstlich um dieselben bekümmern, daß sie nicht mehr selbige sofort nach der Geburt in die Stube der Ammen und des übrigen Gesindes verstoßen; daß sie dieselben, sind sie in etwas herangewachsen, nicht mehr der Gesellschaft wenn nicht verdorbener, doch roher und ungebildeter Diener und Mägde überlassen; daß sie sie nicht mehr mit jener rauhen, zurückstoßenden Härte behandeln, welche selbst die jungen warmen Herzen zu erkälten und den Eltern zu entfremden vermag. Freundlich, traulich geht man mit ihnen um, lebt man mit ihnen und unter ihnen, läßt sie nicht ohne Unterricht aufwachsen, leitet sie vielleicht selbst zu Diesem oder Jenem an, interessirt sich für ihre Fortschritte, erleichtert ihnen ihre Arbeiten. Und sind die Eltern je genöthigt, ernst mit den Kindern zu sprechen: so wird doch meistens nur Milde durch die harten Worte, Liebe durch die strengen Mienen hindurchblicken. Sie haben erkannt, sie sind sich bewußt, daß gut erzogene Kinder der köstlichste Schatz für Eltern, ihr Schmuck, ihre Ehre, ihr Ruhm, ihre Freude, ihr höchstes Glück, das Hauptziel ihres Strebens und Lebens hier auf Erden sei. Und um solches hohen Besitzes willen opfern sie gern jedes andere Besitzthum hin, mag es ihnen noch so werth sein, wenden sie willig Zeit, Mühe, Vermögen, Einkommen, Ersparnisse auf, achten sie gering all jenen Tand, mit welchem sich die modesüchtige Welt zu behängen pflegt, brechen sie sich ab, was sie zu eigner Ergötzlichkeit genießen könnten. O gewiß! es giebt auch heut zu Tage noch genug Mütter und wohl mehr als

ſonſt, die ſo denken und ſprechen wie einſt Cornelia dachte und ſprach, die berühmte Mutter der Gracchen, die, als ihre eitle Gaſtfreundin aus Campanien, um vor der Römerin zu prahlen, ihr Geſchmeide und all ihre Kleinodien auskramte, ausrief: „Das ſind meine Kleinodien!“ auf ihre Söhne zeigend, die eben aus der Schule nach Hauſe zurück kamen. Und glauben Eltern ſich nicht ſelbſt dem Geſchäft der Erziehung und des Unterrichts gewachſen: ſo ſehen ſie ſich nach tüchtigen Perſonen um, nach guten Privat- und öffentlichen Erzieh- und Lehr-Anſtalten. Und finden ſie ihre Hoffnungen nicht getäuſcht, dann laſſen ſie es auch wohl nicht an Erkenntlichkeit fehlen und lohnen das Verdienſt nach Maaßgabe ihrer Verhältniſſe. Nein! man würde unſerm Zeitalter Unrecht thun, wollte man ihm den Sinn für Ausbildung der Jugend im häuslichen Kreiſe abſprechen.

Und wie im Privatleben, ſo im Leben ganzer Gemeinden und Staaten. In hohem Grade erfreulich iſt es, wahrzunehmen, wie gegenwärtig in ſo vielen ſolcher Genoſſenſchaften der Gemeinſinn gerade auf die Schulen gerichtet iſt. Hier werden Opfer gebracht, welche man ſonſt für unerſchwinglich gehalten hätte. Welche Summen wendet nicht eine Stadt, wie Berlin, Leipzig, Magdeburg, Dresden alljährlich auf Stiftung und Unterhaltung, auf Ausdehnung und Verbeſſerung von derlei Inſtituten. Im gleichen Verhältniſſe thun das ganze Länder und Staaten, wie Preußen, Sachſen, Baiern u. ſ. w. Wie viele Tauſende werden da nicht Jahr aus Jahr ein im Budget für das öffentliche Unterrichtsweſen ausgeworfen! Sattſam hat man erkannt, daß nichts beſſer allem öffentlichen Unfuge, allen Empörungen, Verſchwörungen, Verbrechen jeglicher Art ſteuert, dem Regierenden die Laſt des Regierens leichter macht, als Aufklärung, Unterricht, Erziehung des Volkes; daß kein öffentliches Capital ſich höher verzinſt als das, was für Jugendbildung, für Schulen und Erziehungsanſtalten angelegt und verwendet wird.

Und durch derartige Anordnungen von Seiten der Regierungen und Lenker von Staaten, welch einen Umfang und welch einen Aufschwung hat nicht das ganze Erziehungswesen gewonnen! Fast Alles ist oder wird jetzt in diesen Kreis hineingezogen. Knaben und Mädchen, Arme und Reiche, Hohe und Niedere, der Bürger und der Bauer, der Gewerbtreibende und der Kaufmann, der Soldat und der Künstler, der Gelehrte wie der Ungelehrte werden, jeder in seiner Art, erzogen und unterrichtet, sollen eine gewisse Stufe von Bildung erlangen. Da giebt es denn Land- und Stadtschulen, höhere und niedere Bürgerschulen, Frei- und Armenschulen; da giebt es Sonn- und Alltags-, Handel- und Nanigations-, Militair- und Gewerbs-, Real- und Gelehrtenschulen. Und Jeder, der einen öffentlichen Posten bekleiden will, muß einen gewissen Grad von Bildung, der gerade dazu erforderlich, besitzen, muß eine Prüfung bestehen nach demjenigen Maaße von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, die bei dem Amte für nothwendig erachtet wird und vorausgesetzt werden kann. Ueberall mithin und in allen Fächern ein Lehren und Lernen, ein Ueben und Anleiten, ein Vorbereiten und Heraufbilden, ein Erziehen und Unterrichten.

Aber welch eine Masse und welch eine Mannigfaltigkeit von Kenntnissen und pädagogischen Hülfsmitteln und Kunstgriffen gehört hierzu von Seiten der Erzieher und Lehrer, um ihrem Berufe genügen zu können! Welcher Fleiß und welche Vorbildung, welche Studien und welche Talente und Fertigkeiten werden hier erheischt, um das Nöthige zu leisten! Schulmänner mit diesen Eigenschaften waren früher selten und bei dieser Seltenheit eben gesucht, hervorgezogen, hochgestellt, geachtet, geehrt. Da war man bemüht, dem deßfallsigen Mangel für künftige Zeiten abzuhelfen durch Gründung von Instituten zur Heranbildung junger Pädagogen. Durch dieses Beides ward bewirkt, daß der ganze Schulstand wie an Kenntnissen und Fertigkeiten, so an Achtung

und Würde gewann. Früher war er gewiſſer Maaßen der Niedrigkeit verfallen, war faſt in den Staub getreten, war preis gegeben der Armuth, dem Mangel, dem Hohne, dem Spotte. Er entbehrte jeder beſondern Fürſorge von Seiten des Staates, aller beſondern Ausbildung, aller Selbſtſtändigkeit, aller Aufmunterung, alles Schutzes, aller Erhebung, alles äußern Anſehens. Jetzt dagegen ſteht er da unabhängiger, freier, geehrter. Man hat ihn emancipirt, der demüthigenden, niederdrückenden Aufſicht anderer Stände enthoben; man hat von Staats wegen beſondere Beamte und Collegien über ihn geſetzt; man hat ſeine äußere Lage vielfach verbeſſert; man hat ihm Gelegenheiten geboten, ſich weiter auszubilden; man hat Prüfungs-Commiſſionen niedergeſetzt, bei welchen ſich die Neu-Anzuſtellenden vorher bewähren müſſen, damit der Unfähigen immer weniger werden und damit der Stand der Lehrer und Erzieher durch ſich ſelbſt, durch ſeine Kenntniſſe, durch ſeine wiſſenſchaftliche Bildung, durch ſeine moraliſche Haltung geachtet werde. Eine gemeinſame Controle umſchließt Alle, hält Alles zuſammen, leitet das Ganze nach einem beſtimmten Plane, nach allgemeinen geſetzlichen Vorſchriften. Alles iſt geordnet und geregelt, die Unterrichtsgegenſtände bis in's Kleine feſtgeſtellt. Die Lectionspläne werden halbjährlich revidirt, die Anſtalten bisweilen von den Behörden ſelbſt in Augenſchein genommen, jährliche Berichte über dieſelben eingezogen, ausgezeichnete und verdiente Schulmänner auf mancherlei Weiſe geehrt und belohnt.

Durch ſolche durchgreifende Maaßregeln mußte Vieles geändert, Vieles gebeſſert, ſo mancher Uebelſtand beſeitigt werden. Wo iſt die Zeit, da noch in unſerm Vaterlande die meiſten Landſchullehrer bloße Handwerker waren und nur ſo nebenbei als Nebenverdienſt das Schulamt verſahen? Wo die Zeit, da ſie auf das Aermlichſte geſtellt und am Hungerbrote nagend, im Bewußtſein ihrer Niedrigkeit und ihrer ge-

drückten Lage sich selbst ihren nächsten Obern nur in allertiefster Demuth, in kriechender Unterthänigkeit zu nahen wagten? Wo die Zeit, da sie, die daheim mit ihren Familien nicht satt zu essen hatten, sich dafür auf Hochzeiten, Kindtaufen, Beerdigungsschmäusen schadlos zu halten suchten zum Spott der übrigen Gäste? oder sich durch jährliche Umgänge in der Stadt und auf dem Lande an der Spitze der lieben Jugend einige Thaler ersingen mußten zu einiger Recordation? Wo ist die Zeit, da der Schullehrer noch einherging in altmodiger Tracht, in pedantischer Haltung und Geberde, ein Sprichwort für Jung und Alt? Jetzt kann er mit der Welt verkehren, kann mit der Zeit, mit der Mode fortgehen, kann die Sonderbarkeiten abschleifen, kann seiner weitern Ausbildung obliegen, kann selbst Zeit gewinnen zu Nebenverdiensten, Nebenstudien, zu schriftstellerischen Arbeiten. Er kann sein eigenes Fach der Reflexion und Abstraction, der ruhigen Ueberlegung unterwerfen.

Und wirklich hat solches Beseitigen jener Hemmnisse bereits solche Früchte getragen. Nicht allein, daß einzelne Unterrichtsgegenstände näher untersucht und systematischer zusammengestellt worden sind — auch die Methode des Lehrens, ja! die ganze Pädagogik ward zum Gegenstande tiefern Nachdenkens, schriftstellerischer Thätigkeit gemacht. Es entstand eine Reihe von trefflichen pädagogischen Werken, eins immer besser, immer vollständiger, immer lehrreicher als das andere. Und nicht Pädagogen allein ergriffen und lasen dieselben mit Begier und mit Theilnahme: auch die übrige Welt blieb nicht kalt dagegen. Man denke nur an die so oft wiederholten Auflagen von „Niemeyer's Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts", an die geistvolle „Levana von Jean Paul", an „Graser's Divinität der Menschenbildung", an „Schwarz' Erziehungs- und Unterrichtslehre", andere minder bekannte und ausführliche, obwohl nicht weniger ausgezeichnete Schriften zu geschweigen. Doch selbst das nicht genug! Die Pä-

dagogik ward in neuester Zeit auch der Gegenstand philosophischer Forschungen. „Herbart's allgemeine Pädagogik" und „Beneke's Erziehungslehre" geben hiervon ein sattsames Zeugniß. So ist denn dieser Beschäftigung eine zuvor nicht gekannte Ehre und Würde zu Theil geworden: die Pädagogik ist eingetreten in die Reihe systematischer Theorien: sie ist zur Wissenschaft geworden.

Und wie hat dabei und dadurch die Methode des Unterrichts und die ganze Behandlung der Jugend eine so völlige Umwandlung erfahren! Wie sucht sich jetzt der Lehrer dem kindlichen Alter zu accommodiren! Wie läßt er sich herab, wie steigt er hernieder zur Fassungskraft der Kleinen und der Kleinsten, um sie allmählig emporzuheben auf höhere Stufen der Erkenntniß und der Fertigkeiten! Wie strebt er, sich ihnen klar und verständig zu machen! Wie geht er so streng systematisch fort vom Leichtern zum Schwerern, vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Er spricht nicht mehr wie sonst bloß vom erhabenen Katheder herab, geht nicht beim Dociren wie auf Stelzfüßen einher, so daß die Kinder vergeblich sich mühen, mit ihren Gedanken zu ihm hinaufzureichen. Und wie human ist die Behandlung der Schüler gegen sonst! Wo donnert noch gegenwärtig ein Schulmonarch immer nur wie ein übermenschlicher Zeus von hoher Bühne herab, unablässig drohend und belegend mit der Strafe des Carirens, des Incarcerirens, des Exilirens, des Relegirens mit oder ohne Infamie? Nein! das Verhältniß der Lehrer und Erzieher zur Jugend ist ein ganz anderes geworden.

In gleichem Maaße hat sich die Gesinnung der Schüler gegen die Lehrer geändert. Wo ist noch jetzt der Schulmann für die jüngere Welt nichts weiter als ein bloßer Popanz, den sie entweder wie ein übermenschliches Wesen fürchtet oder nach Belieben hänselt und foppt? Jene Schulstreiche, von welchen unsere Altvordern so viel zu erzählen wußten und welche die Vorzeit zum Sprichworte gestempelt hat, sie kom-

men nach gerade in's Gebiet des Unerhörten, des Unglaublichen, des Mährchenhaften. Mit ſtaunender Verwunderung hört die jetzige jüngere Generation die Väter erzählen, welche kühne Poſſen, welche betrügliche Schwänke, welche kecke Streiche zu ihrer Zeit auf Schulen verübt worden ſeien, und jene ſonſt ſo unerſchöpfliche Quelle von geſelliger Ergötzlichkeit — ſie fängt nach und nach an zu verſiegen, wahrlich nicht zum Nachtheile für die Welt, und größere Achtung, Liebe ſogar iſt das Eigenthum des Lehrers geworden von Seiten der Schüler.

Zu ſolcher erfreulichen Höhe iſt die Pädagogik emporgeſtiegen: eine Erhebung, in jedem Betrachte der Anerkennung werth und eine Ehre für unſere Zeiten!

Allein iſt damit nun Alles geſchehen, was möglicher Weiſe geſchehen kann und ſoll? Iſt damit das höchſte Ziel errungen? Täuſchen wir uns nicht! Laſſen wir uns nicht durch jene glänzende Schilderung, wenn ſie auch wahr iſt, blenden! Verkennen wir nicht die pädagogiſchen Mängel unſeres Zeitalters! Oder genießt die Erziehung der Jugend wirklich bereits an allen Orten und nach allen Seiten hin diejenige Beachtung, Aufmerkſamkeit und Anerkennung, welche ihr von Rechts wegen gebührt? Wird ſie von allen ihren Jüngern würdiglich gehandhabt? Bringt ſie allerwärts die edlen Früchte, die man von ihr zu erwarten berechtigt iſt? Aber ſo manche Eltern vernachläſſigen ja noch immer dieſe ihre elterliche Pflicht oder ſcheuen ja noch immer die Mühe, ihre Kinder ſelbſt zu erziehen; ſie finden ja noch immer dieſes Geſchäft zu läſtig und halten es darum für niedrig, für nicht ehrenvoll genug. Oder wenn ſie ſich deſſelben unterziehen, treiben ſie es mit Unluſt, mit Widerwillen, mit ſo geringer Ausdauer und Gewiſſenhaftigkeit, mit ſo wenigem Ernſte und Nachdruck, mit ſo geringer Umſicht und Einſicht in die Sache, daß ſie keine oder nur ſehr mäßige Früchte davon ärndten. Oder auch ſie bilden ſich ein, das Geſchäft ſei ein ſo

leichtes, daß dazu weder Vorkenntniſſe noch Ueberlegung oder Aufmerkſamkeit im Geringſten nothwendig wäre. Sie geben ſich daher nicht die Mühe, ihre Aufgabe gehörig über- oder durchzudenken und mit geſpannter Seele zu verfolgen. Eben ſo wenig kümmern ſie ſich viel um deßfallſige Bemühungen von Lehrern oder Erziehern, die mit an dem Werke arbeiten, ſchließen ſich ihnen nicht an, gehen nicht mit ihnen Hand in Hand, helfen nicht die ſchöne gemeinſame Aufgabe löſen. Und wie ſteht es mit den Erziehern und Erzieherinnen? mit den Lehrern und Lehrerinnen? Gehen ſie immer gehörig vorbereitet und geprüft in ihrem Innern, d. h. ſich bewußt ihres Berufes und mit Liebe an ihr Geſchäft? O! wie viele giebt es noch derer, welche blindlings, aus Noth, aus Nahrungsſorgen, weil ſie in andern Dingen Unglück gehabt oder gewiſſenlos gehandelt haben, abgeſetzt worden ſind von ihrem Amte, ſich dieſem Fache widmen, ohne ſich vorher die Frage vorgelegt zu haben: Was willſt du? was ſollſt du? Welcherlei Art iſt dein Beruf? Haſt du Kenntniſſe, Kraft, Anlage, Talent dazu? Wirſt du auch Muth genug, Ausdauer, Liebe zur Sache in dem Maaße beſitzen, um nicht in dem ſchwierigen Geſchäft zu ermatten? um deiner Pflicht ein völlig Genüge zu leiſten? wie Viele, welche dem Dinge nur um des lieben Brotes willen nachlaufen und den Stand eines Pädagogen nur als Uebergangspunkt zu einem andern betrachten, ihn gleichſam nur als ein vorläufiges Brot, als ein nothwendiges Uebel anſehen, um doch mittler Weile nicht Hungers zu ſterben; welche ihr Amt gleich achten der milchgebenden Kuh, die der Beſitzer gewöhnlich nur ſo lange behält als ſie ihn mit Butter verſorgt; welche es nicht für nöthig erachten, die betreffende Wiſſenſchaft wirklich zu ſtudiren, ſich mit den vorhandenen Theorien ihres Berufes vertraut zu machen, über ſie Beobachtungen anzuſtellen, ſondern in müßiger Selbſtgefälligkeit es ihren etwaigen Talenten, d. h. dem Zufalle, anheimſtellen, ob ſie etwas leiſten oder nicht? Ja! iſt es wirklich

jetzt noch so ganz unerhört, kommt es selten oder gar nicht vor, daß Lehrer unvorbereitet und gleichgültig in die Klasse gehen? daß sie unmuthig über die saure Arbeit die Schwelle betreten? daß sie kalt und geistlos ihr Pensum ableiern oder die Schüler das ihrige ableiern lassen, unbekümmert, ob solche den Inhalt gefaßt haben oder nicht? Giebt es keine mehr, die nichts wünschen als immer nur die lästige Stunde hinter sich zu haben, die auf keine Zucht und Sitte, auf keine Ordnung und Anständigkeit in der Schule halten, die sich wenig um die Aufführung der ihnen anvertrauten Jugend, auch außerhalb der Schule, kümmern? Und wie ist so Manchem die Klasse ein bloßer Exercirplatz, wo Alles mechanisch getrieben, wo das wirkliche Erziehen vernachlässigt wird, das Unterrichten ein bloßes Abrichten, ein bloßes Belasten des Gedächtnisses oder des Verstandes mit oft gleichgültigen Kenntnissen ist, wo es an jener Wärme fehlt, die wieder Wärme, an jener Freudigkeit, die wieder Freudigkeit, an jenem Interesse, das wieder Interesse, an jener Begeisterung, die wieder Begeisterung erweckt, und die eigentlich den Pädagogen ausmacht! Wie Manche thun bloß ihre nackte, magere, durch selbstgesteckte Schranken möglichst eng begrenzte Schuldigkeit, und das obendrein noch mit Seufzen und mit Klagen. Aber das ist weder ihnen gut noch ihren Schülern, als die da mehr verlangen als ein bloßes Verfahren nach etlichen kalten Regeln, als bloße äußerliche Werkthätelei. Was kann hiervon nur die Folge sein? Kann die Jugend euch achten, wenn ihr so mit ihr umgehet? Kann sie euch für mehr denn bloße Miethlinge halten, die nur um des täglichen Brotes willen ihre nothdürftige Schuldigkeit thun? Wird sie sich leicht und gern zu dem heraufbilden lassen, wozu sie gebildet werden soll? Wird sie eingehen in eure Anordnungen? willig ausführen eure Befehle? sich anschließen eurem Willen? Daher eben die oft noch vorkommende Halsstarrigkeit, Widersetzlichkeit, Betrüglichkeit, der Widerwille gegen die Schule, der häufige Mangel am Fort-

ſchreiten in Sitte und in Wiſſenſchaft. Und die Eltern ſolcher Kinder? Können ſie vor derlei Erziehung Reſpect hegen? Können ſie den Stand achten, der oft ſo kalt, ſo rückſichtslos, ſo baar und ledig alles Intereſſes mit dem verfährt, was ihnen am theuerſten iſt? Wie können ſie Luſt haben, ſich ſolcher Erziehungsmethode anzuſchließen? Wie können ſie ſich geneigt fühlen, ſich ſolchen Lehrern zu nähern, ſich mit ihnen zu berathen, zu beſprechen, zu verbinden? Zurückgeſtoßen, entfremdet werden ſie werden, ſie, die ſchon ſo häufig von vorn herein ein Vorurtheil hegen gegen Schulanſtalten, weil ihnen das Weſen, der Geiſt derſelben ſo mißfällt, ſo ganz fern und verſchieden iſt von dem Geiſte und Gefühle, mit welchem ſie ihre Kinder betrachten. Lieber laſſen ſie ſich erzählen, was in der Schule vorgegangen iſt, und ihre darüber geäußerte Schadenfreude hilft die Achtung und den Ruf der Lehrer noch mehr untergraben. So bleibt die Schule fern vom Leben, vom häuslichen Familienleben, der Lehrer fern von den Eltern, und es fehlt ihrem Wirken das Gemeinſame, und damit das Thatkräftige, das Durchgreifende, das ächt Wirkſame. Und wie die Eltern, ſo denkt denn natürlich auch die Welt. Daher kommt es, daß das Verhältniß der übrigen Stände zu dem der Schulmänner im Ganzen doch immer noch ſo fern, ſo fremd, ſo geſchieden, ſo theilnahmlos, ſo vornehm, um nicht zu ſagen: ſo wegwerfend iſt, wie wenn ſie ſich herabließen, wenn ſie mit ihm verkehrten, wie wenn ſie fürchten müßten, bei ihres Gleichen anzuſtoßen, wenn ſie Umgang mit ihm pflegten. Und wie, unterſtützt man denn ſein Wirken auch auf jede mögliche Weiſe? Erleichtert man ihm die Mühen? Befreiet man ihn gern von läſtigen Geſchäften? Entfernt man zuvorkommend Alles, was die freudige Ausübung ſeiner Obliegenheiten hindern und ſtören könnte? Befördert man immer ſeine nützlichen Vorſchläge? Leitet man freundlich die Neuangeſtellten an? Spricht man mit ihnen über ihren Beruf, ihre Methode? Sucht man ihre Anſichten zu

berichtigen? Regt man die Säumigen auf? Weiſet man die Irrenden zurecht? Belobet man die Pflichttreuen? Erkennt man ihre Verdienſte an? Spricht man für ſie, wenn ſie verklatſcht oder verläumdet werden? Freuet man ſich mit ihnen, wenn ihre Wirkſamkeit von Segen iſt? Läßt man ſie nicht in Zweifel, ob ſie auch ihrer Pflicht genügen? ob ſie die Zufriedenheit ihrer Behörden erwerben? Sucht man ſie je mehr und mehr für die wichtigſte Sache der Menſchheit zu erwärmen? Zwängt man ſie nicht zu ſehr ein durch enge Regeln? Hemmt man nicht ihren Aufſchwung durch allzu ängſtliches Bevormunden? O wie ließe ſich die Zahl dieſer bedenklichen Fragen noch vergrößern! Es genüge zu bemerken, daß auch von Seiten der Staatsmänner und Staatsbehörden die Pädagogik ſich doch noch keineswegs immer der rechten Behandlung, der rechten Pflege und der vollen Anerkennung zu erfreuen habe. Auch bei ihr iſt die leidige Bureaukratie, ein kalt und ſtreng berechnendes Formelweſen und zu ſtarrer Regelzwang zu ſehr eingekehrt. Vieles iſt zu ſtreng auf poſitive Leiſtungen abgeſehen. Man läßt den Pädagogen zu ſehr am Rade des Mechanismus drehen, oder verdammt ihn, am Joche des allgemeinen Beſten zu ziehen, d. h. man hat beim Schul- und Unterrichtsweſen nur zu ſehr oder bloß das gemeine Princip der Nothwendigkeit und Nützlichkeit, den materiellen Nutzen im Auge. Wo bleibt aber da der Aufſchwung? wo die eigentliche Ehre?

Ziehen wir aus dieſem Ganzen die Summa, ſo ergiebt ſich als unzweifelhaftes Facit: es ſteht ſelbſt in unſern erleuchteten Zeiten noch keineswegs in Allem ſo mit der Pädagogik, wie es zu wünſchen wäre. Es ſcheint neuerdings ſogar, trotz dem, daß ſo mancher Kampf und Streit auf dieſem Felde ſtatt gefunden hat, der die Geiſter wecken und aufrütteln konnte, eine gewiſſe Schläfrigkeit, Mattherzigkeit eingetreten zu ſein: man vermißt ein höheres geiſtiges Leben, jenes friſche rege Treiben, was man gegenwärtig auf den Gebieten ſo

vieler andern Wissenschaften gewahrt. In unsern öffentlichen Schulen wird nur immer gelehrt, aber viel zu wenig erzogen. Es ist zwar viel über Pädagogik geschrieben und gestritten worden; man schreibt und streitet auch wohl jetzt noch viel darüber; man stellt Regeln auf, man empfiehlt Methoden, man entwirft Theorien, und doch will Alles das nichts helfen. Wollen doch dagegen Andere wieder gar nichts von Regeln, Methoden, Principien, Theorien in der Pädagogik wissen! Es bleibt also fort und fort ein Zustand des Schwankens; es mangelt fort und fort das rechte Leben; in und mit der Pädagogik ist's und bleibt's so lau, so säumig, so gewöhnlich, so niedrig, so schwül, um nicht zu sagen: so handwerksmäßig, so tagelöhnerisch, und wir glauben nicht zu fehlen, wenn wir den gegenwärtigen Zustand der Pädagogik zumeist vergleichen mit dem des Pegasus im Joche oder mit der schalen Prosa auf dem Felde der Literatur.

Allein so darf, so soll es nicht bleiben, wenn die pädagogische Welt nicht an sich selbst, an ihrer Pflicht, an ihrer Ehre, an der Jugend, an der Welt einen Raub begehen will. Indessen wie bringen wir Poesie hinein in dieses prosaische Treiben? wie neues Leben, Frische, Munterkeit, Wärme, Begeisterung? Wodurch kann das Roß der Pädagogik beflügelt und dem bisherigen Stande der Erniedrigung noch mehr enthoben werden?

Hier kann nur die Idee helfen, d. h. die Steigerung unserer Vorstellung von der Pädagogik, und zwar bis zu derjenigen reinen Zenithhöhe, in der die Reine, die Hehre, eigentlich und von Rechtswegen thronet. Denn das ist eben die Quelle aller jener Mängel und Irrthümer in der Erziehung, daß man jene Idee nicht hat, daß sie bei den Meisten noch nicht zum Durchbruch gekommen, zum Bewußtsein geworden ist. Hört nehmlich nur, was man im Gewöhnlichen für dunkle oder für niedrige oder, geradezu gesagt, für gar keine Begriffe davon hat, wie man nicht einmal weiß, zu welchen Geschäften oder

Berufsarten man sie rechnen soll, wie man nicht einmal im Stande ist, zu bestimmen, unter welchen Gattungsnamen sie zu befassen sei. Aber wo das mangelt, da mangelt die gehörige Praxis, die tüchtige Handhabung der Sache, da mangelt ferner das richtige Maaß, die eigentliche Scala, der sichere Courszettel, die rechte Tonleiter, wornach man ihren Werth bestimmt, wornach sie Anerkennung findet, wodurch sie volles Interesse gewinnt bei den Menschen. Da hört man nur immer die allgemeinen, wenig oder nichts sagenden Ausdrücke: die Pädagogik sei eine Berufsart, ein Geschäft, ein Amt, eine Sache, ein Ding. Aber was für ein Ding, was für eine Sache sie sei, das erfährt man nicht. Die Idee aber regiert die Welt! so sagt das Sprichwort, und es hat Recht. Unsere Kenntniß von einer Sache, unsere größere oder geringere Einsicht bestimmt in Bezug auf selbe unser Wollen und Begehren, unser Thun und Treiben, unser Handeln und Wirken. Sie ist die Locomotive oder der Hemmschuh, der Sporn oder der Zügel unserer Bestrebungen; sie veranlaßt Gleichgültigkeit oder erweckt Begeisterung; sie verschlechtert oder veredelt und erhebt die Gesinnung. Es ist ein steter Zusammenhang zwischen Denken und Wollen, Vorstellen und Thun, Erkennen und Vollbringen, und wo die rechte Einsicht ist, da findet sich auch das rechte Gefühl, ganz von selbst und bekundet sich als hohe und höchste Begeisterung für's Schönste und Höchste. „Ist nur einmal", sagt Jean Paul, „ein lebendiger und kein gefrorner Gedankenstrom da, so wird er schon rauschen." Die Idee ist ein ungeheurer Hebel im Reiche der Dinge. Alle Thatkraft, alle praktische Größe stammt meistens daher, wird meistens aus solchen höhern, edlern Begriffen geboren. Und wenn der Zustand der menschlichen Gesellschaft überhaupt, wenn selbst der Gang der Weltgeschichte von Ideen abhängt, warum nicht auch die menschliche Thätigkeit im engern Kreise? warum nicht auch die Pädagogik? Deßhalb muß, deßhalb soll es dem Erzieher vor allem Anderen

um nichts mehr zu thun sein, als daß er sich selbst Rechenschaft gebe über seinen Beruf, daß er ihn kenne nach seinem ganzen Wesen, nach allen seinen Merkmalen, in seinem ganzen Organismus, in allen seinen Beziehungen. Trefflich sagt in dieser Beziehung Schelling: „Wer in seiner Wissenschaft „nur wie in einem fremden Eigenthume lebt; wer sie nicht „persönlich besitzt, sich nicht ein sicheres und lebendiges Organ „für sie erworben hat, sie nicht in jedem Augenblicke wieder „aus sich selbst zu erzeugen anfangen könnte, ist ein Unwürdiger." Nehmlich was von der Wissenschaft gilt, gilt eben so gut von jeder Thätigkeit, der man sich widmet. Und weiter sagt der große Denker: „Der besondern Bildung zu einem einzelnen Fache muß die Erkenntniß des organischen Ganzen der „Wissenschaft vorausgehen. Derjenige, welcher sich einer bestimmten ergiebt, muß die Stelle, die sie in diesem Ganzen „einnimmt, und den besondern Geist, der sie beseelt, so wie „die Art der Ausbildung kennen lernen, wodurch sie dem harmonischen Bau des Ganzen sich anschließt, die Art also auch, „wie er selbst diese Wissenschaft zu nehmen hat, um sie nicht „als Sklave, sondern als ein Freier und im Geiste des Ganzen zu denken. — — Um mit Erfolg einzugreifen, muß er, „selbst vom Geiste des Ganzen ergriffen, seine Wissenschaft „als organisches Glied begreifen und ihre Bestimmung in der „sich bildenden Welt zum Voraus erkennen. — — Von der „Fähigkeit, Alles, auch das einzelne Wissen in dem Zusammenhange mit dem ursprünglichen und einen zu erblicken, „hängt es ab, ob man in der einzelnen Wissenschaft mit Geist „und mit derjenigen höhern Eingebung arbeitet, die man wissenschaftliches Genie nennt." So soll auch der Erzieher denken: er soll mit sich und seinem Geschäfte auf's Reine gekommen sein; er soll bestimmt erkannt haben, was es sei, worin es bestehe, welche Stufe es im Reiche der Dinge einnehme.

„Den schlechten Mann muß man verachten,
„Der nie bedacht, was er vollbringt."

Iſt ihm aber eine klare Anſicht hiervon geworden: ſo braucht er nicht mit Archimedes zu ſagen: *Δός μοι, ποῦ στῶ, καὶ κινάσω τὰν γᾶν* (Gieb mir einen feſten Standpunkt [außerhalb der Erde], und ich will die Erde aus ihren Angeln heben). Er hat dann wirklich einen ſolchen Standpunkt, und er kann wirklich die Erde, die Welt, nehmlich die Menſchenwelt, aus ihren Angeln heben. Denn hängt es nicht von ihm ab, wie die künftigen Generationen ſein werden? Sind die Lehren, die Anſichten, die Ideen, welche ihr in die Seelen der jetzigen Jugend niederlegt, nicht ein Samenkorn, das im künftigen Alter ſeine Frucht trägt? Er lebt nicht ſowohl für das Heute als für die Zukunft; er iſt ein Vorſchuß für kommende Geſchlechter; er iſt das, was die Gegenwart der Nachwelt auf die Hand giebt. Und ſo kann er dermaaßen wirken, daß in der That in geiſtiger Hinſicht eine völlig neue Generation erſteht. Habt ihr Eltern alſo, habt ihr Lehrer die rechte Idee von eurem Berufe: ihr könnt Wunderdinge ausrichten; und habt ihr gar keine oder eine falſche Anſicht — es iſt nicht möglich, ihr könnt nicht herbeiführen, was ihr ſollt und was ihr vielleicht ſelbſt wollt. Ihr werdet gleich ſein dem blinden Wanderer, der wohl geht und geht, aber nur dem Zufalle es verdankt, wenn er glücklich an's Ziel kommt; ihr werdet den Werth, die Wichtigkeit, die Hoheit, den Adel eures Berufes entweder gar nicht zu ſchätzen wiſſen oder viel zu gering anſchlagen; ihr werdet euer Werk ſonder Intereſſe, ſonder Liebe, ſonder Kraft, ſonder Nachdruck, ſonder Erfolg treiben. Und haben eure Kinder und Zöglinge, haben eure Vorgeſetzte, haben die Lenker der Völker und Staaten, hat überhaupt die Welt nicht die rechte Vorſtellung von eurer Sache: wundert euch nicht, wenn ſie ſolche gering achten, wenn ſie euch weniger ſchätzen als ihr verdient, wenn ſie euer Wirken nicht fördern, nicht ehren, nicht lohnen. Ueberleget es alſo mit mir, was die Pädagogik ſei, überzeuget zuvor euch und dann durch Wort und That die Welt, welchen

Rang dieſelbe auf der allgemeinen Stufenleiter, im Reiche menſchlicher Verhältniſſe behaupte. Dann kann, dann wird es nicht fehlen: ein neues, fröhlicheres Leben wird auf dieſem Felde entſtehen; es wird ein beſſerer Zuſtand eintreten; es wird eine neue Epoche nicht nur für die Sache ſelbſt und für ihre Jünger, ſondern auch für die Menſchheit beginnen.

Nun, und was iſt ſie, die Pädagogik? die Pädagogik zur reinen Idealität erhoben?

Sie iſt eine Kunſt, im höhern, im edelſten Sinne des Wortes, ſie iſt eine bildende Kunſt.

Dies ſoll zuvörderſt erwieſen werden.

Unter Kunſt im höhern oder höchſten Sinne des Wortes verſteht man die menſchliche Fertigkeit, geiſtige Productionen in ideeller Vollendung nach Inhalt und geiſtiger Form hervorzubringen und dieſelbe zugleich, gleichfalls in ideeller Geſtalt, ſinnlich wahrnehmbar für das Auge oder für das Ohr zu machen, dergeſtalt daß das ſchöne Aeußere dieſe Sinne, und das Innere, das Geiſtige, was gleichſam durch das Aeußere hindurchſcheint, in ſeiner Vollkommenheit den Geiſt des Beſchauenden ergreift und befriedigt, ſo daß, wer daſſelbe wahrnimmt, in gleichem Maaße, geiſtig wie körperlich, angenehm afficirt wird, indem derſelbe das Ideelle, was er in ſeinem Herzen trägt, überraſcht und ſtaunend äußerlich verwirklicht ſieht. Es iſt nehmlich ja der Menſch als ein geiſtiges Weſen im Stande, ſich, wie Gott ſelbſt, ein Geiſtiges zu erdenken, zu erſinnen, zu erſchaffen in geiſtiger, in ideeller Vollkommenheit. Ja! er kann vermöge des Zuſammenhanges, in welchem er mit dem Körper ſteht, dieſen bewältigen, zwingen, veranlaſſen, jene geiſtigen Schöpfungen in eine ſinnlich wahrnehmbare Form zu kleiden und zu verkörpern. Dabei wird er durch ein inneres Gefühl gedrängt, ſolches zu thun und die Form dem Gehalte anzupaſſen und ihr auch eine an ſich gefällige Schönheit zu geben. Sind dergleichen Werke wahrnehmbar durch's Ohr, ſo theilen ſie ſich in Ton- und Rede-

künſte; ſind ſie es durch's Auge, in zeichnende und bildende Künſte, je nachdem ſie ſich entweder der Farben oder ganzer Maſſen zur Darſtellung bedienen.

Zu den letzten gehört die Pädagogik, obwohl wir den Ausdruck für dieſen Fall im übergetragenen Sinne nehmen. Bilden heißt nehmlich in eigentlicher Bedeutung auf einen durch die Natur gegebenen, ſinnlich durch das Auge wahrnehmbaren Stoff mittelſt der Hand einwirken und ihn ſo geſtalten, daß ſchon ſeine äußere Form dem Sinne des Geſichts zuſagt und gefällt, zugleich aber, gleichſam hinter ihr, ein höheres, ein geiſtiges Walten, geiſtige ideelle Schöpfungen erkennen und durchblicken läßt. Auf den Menſchen übergetragen, der doch ſchon von Natur gebildet oder geformt iſt, bedeutet es ſeinen körperlichen und geiſtigen Kräften Nahrung geben und Gelegenheit ſich zu äußern, ſie üben und durch Uebung ſtärken, behende, fertig, geſchickt, gewandt machen. Das Bilden iſt indeſſen auch hier ein Einwirken, wenn ſchon in einem allgemeinern Sinne, ein Aendern, Verbeſſern, Vervollkommnen eines von der Natur gebotenen Gegenſtandes und inſofern von jenem eigentlichen Bilden nicht ſo ſehr verſchieden. Die Pädagogik wäre demnach die Kunſt, dergeſtalt auf die körperlichen und geiſtigen Kräfte eines Menſchen einzuwirken, daß ſich in den Aeußerungen jener immer und überall Anſtand, Schicklichkeit, Harmonie, Gefälligkeit, Schönheit zeige, daneben aber oder darin oder gleichſam dahinter ſich das Walten vollendeter geiſtiger Kräfte kund thue und erkennen laſſe. Es kann nun zwar der Menſch, als ein lebendiges, ſich ſelbſt zu beſtimmen vermögendes Weſen, an ſich allein ſchon dieſe Kunſt üben; er kann ſich ſelbſt erziehen. Ja! er ſoll dies lernen; es iſt das die Aufgabe eines jeden Individuums, daß es dieſe Fertigkeit erreiche und ſein Lebelang an ſich handhabe. Indeſſen, die Jugend iſt dazu meiſtens noch unreif, und ſo mußte denn die Pädagogik in's Leben eintreten oder die Kunſt, die Jugend zu erziehen und zu bilden, dergeſtalt, daß ſelbige lerne,

nicht bloß in der Haltung des Körpers, in Geberden, Mienen, Blicken, Tönen, Worten, Handlungen, und wie sonst noch die verschiedenen sinnlichen Aeußerungen der Menschen genannt werden mögen, dem Gesetze des Schönen zu huldigen, sondern in dem Allem auch das Walten seiner höhern geistigen Kräfte erkennen zu lassen.

Was so auf obige Weise aus der Natur der Sache dargethan worden ist, haben gewiß schon manche Pädagogen der frühern Zeit gefühlt oder dunkel geahnet. Wenigstens haben Männer wie Rousseau, v. Rochow, Basedow, Pestalozzi die Pädagogik offenbar als Kunst gehandhabt. Zum wirklichen Bewußtsein geworden und ausgesprochen ist das jedoch erst in neuester Zeit. Zuvörderst ist zu nennen der berühmte Bischof Tegnér, welcher an mehr als einer Stelle in seinen Schulreden darauf hingewiesen. In Deutschland haben solches gethan der geistvolle Hoffmeister in seinem Schulromane „Romeo" und in einem Programme über die Berücksichtigung der Individualität bei Unterricht und Erziehung; Cramer in seinem schönen Programme über das Wesen und die Behandlung der deutschen Literaturgeschichte; Benecke in Brzoska's Central-Bibliothek für Pädagogik u. A. Ja! auch die neueste Philosophie ist nahe daran gewesen, diese Wahrheit an's offene Tageslicht zu stellen. Ihr Stifter will in seinen Vorlesungen über Aesthetik *) an einem Beispiele erkennen lassen, worin denn das Wesen der Kunst überhaupt bestände? Er weiß kein treffenderes zu finden als den Menschen selbst. Die unvergleichlich schönen Worte sind: „Wie von dem Aeußern des menschlichen „Körpers gesagt ist, daß an der Oberfläche desselben im Ge„gensatze des thierischen sich überall das pulsirende Herz zeigt, „in demselben Sinne kann von der Kunst behauptet werden, „daß sie das Erscheinende an allen Punkten seiner Oberfläche „zum Auge umgewandelt habe, welches der Sitz der Seele ist

*) Im X. Bande seiner sämmtlichen Werke. I. Th. S. 197.

„und den Geiſt zur Erſcheinung bringt. Oder wie Platon in „jenem bekannten Diſtichon an den Aſter *) ausruft:

„„Wenn zu den Sternen du blickſt, mein Stern! — o, wär' ich der Himmel,
„„Tauſendäugig ſodann auf dich hernieder zu ſchau'n!““

„ſo läßt ſich umgekehrt von der Kunſt ſagen, ſie mache jede „ihrer Geſtalten zu einem tauſendäugigen Argus, damit die „innere Seele und Geiſtigkeit an allen Punkten der Erſchei„nung geſehen werde. Und nicht nur die leibliche Geſtalt, „die Miene des Geſichts, die Geberde und Stellung, ſondern „eben ſo auch die Handlungen und Begebniſſe, Reden und „Töne und die Reihe ihres Verlaufs durch alle Bedingungen „des Erſcheinens hindurch hat ſie allenthalben zum Auge wer„den laſſen, in welchem ſich die freie Seele in ihrer Unend„lichkeit zu erkennen giebt.“ Kehren wir dieſen Vergleich mit Rückſicht auf die Pädagogik um: ſo erhalten wir folgenden, mit dem Obigen völlig übereinſtimmenden Gedanken: Wie die Kunſt überhaupt jede ihrer Geſtalten zu einem tauſendäugigen Argus macht, dergeſtalt daß in allen Punkten ihrer Erſcheinung die innere Seele und Geiſtigkeit geſehen wird: ſo bewirkt im Beſondern die Pädagogik, oder ſoll und kann bewirken, daß ſich auf der Oberfläche des Menſchen in dem ganzen Aeußern deſſelben überall das pulſirende Herz, die innere Seele und Geiſtigkeit in ihrer abſoluten Reinheit und Vollkommenheit zeige; daß nicht nur in der leiblichen Geſtalt, in den Mienen des Geſichts, in der Geberde und in der Stellung, ſondern eben ſo auch in den Handlungen und Begebniſſen, Reden und Tönen und in der Reihe des Verlaufs durch alle Bedingungen des Erſcheinens hindurch die freie Seele ſich in ihrer Unendlichkeit zu erkennen gebe.

---

*) Aſter war der Name eines ſchönen Jünglings. Zugleich heißt aber auch Aſter (ἀστήρ) im Griechiſchen der Stern. Und ſo konnte Plato mit dem Worte ſo wunderlieblich ſpielen.

Und so ist es denn wohl als ausgemacht anzunehmen: die Pädagogik ist zu ihrer eigentlichen, reinen Potenz erhoben, eine Kunst im höhern, edlern Sinne, sie ist eine schöne Kunst, sie ist eine der bildenden Künste.

Und was folgt hieraus?

So seid ihr Eltern, die ihr eure Kinder selbst erzieht, ihr Pädagogen, die ihr euch der Bildung der Jugend widmet, ihr seid Künstler, Künstler im höchsten Sinne des Wortes. Welche wichtige Resultate gehen daraus für euch, für die Welt und für die Sache selbst hervor! Erscheint euer Beruf nun nicht in einem ganz andern Lichte? Kommt er euch jetzt nicht weit bestimmter und umfassender, weit höher und erhabener, weit ehrenvoller und schöner, aber freilich auch weit schwieriger vor? zu dessen Ausübung ihr nicht gewöhnliche Anlagen, Studien, Anstrengungen, Mittel und Hülfsquellen nöthig habt? Denn eine Kunst will ganz anders geübt sein als ein anderes Geschäft. Darum nennt man es eben Kunst, weil es Kunst ist, weil es die stärkste Anwendung aller unserer Kräfte erfordert, sie zu üben.

Ist die Pädagogik eine Kunst: so muß erstens der Geist und der Körper des zu Erziehenden berücksichtigt werden, der letztere nicht etwa bloß in physischer Hinsicht; denn wir haben es ja hier nicht mit dieser, sondern mit der Erziehung überhaupt und im höchsten Sinne zu thun. Im gewöhnlichen Leben wird, unter den niedern Ständen besonders, Schönheit, Anstand, Sitte im Körper und in seinen Aeußerungen leider! nur zu sehr vernachlässigt. Man sehe nur, wie die meisten Menschen gehen, wie sie sich tragen, wie sie sich geberden, wie sie reden, wie sie schreiben u. s. w. Wo ist da oft nur ein Schein von Wohlgefälligkeit, von Nettigkeit, Lieblichkeit, Anmuth? Wo läßt sich da nur eine Probe von jenem ästhetischen Sinne erkennen, der doch eigentlich ein Gemeingut der Menschen, eine Gabe der Natur an sie, ist, die sie sich nicht erst zu erwerben, die sie nur anzuwenden brauchen? Wie ganz

anders in den höhern Ständen, wo Abgeschliffenheit, Grazie, Artigkeit, Wohlanständigkeit, Gesittung zu Hause ist, und die Jugend schon früh gewöhnt wird zu einem schönen Aeußern, das dem Menschen Anmuth verleiht und jedem Schauenden einen lieblichen Sinnengenuß gewährt! Das soll aber bei allen Menschen nach Möglichkeit erzielt werden; denn der Mensch ist ja auch Körper, ein sinnliches Wesen, das auch für Andere leben und deren Sinne ergötzen, das schon darin ein höheres geistiges Walten im Innern beurkunden soll, und, um zu erscheinen, bedarf jeder Geist des Körpers. Darum kann es nur höchst weise und einsichtsvoll genannt werden, wenn die königlich-sächsische Regierung bei der öffentlichen Erziehung auch die Gymnastik angeordnet und zu dem Ende öffentlich bekannt gemacht hat: „Bloße Abhärtung und physische Kräf„tigung bestimmt keinesweges den ganzen Charakter der Gym„nastik: sie soll vielmehr auch gleichzeitig das innere geistige „Leben durch das Anschließen an ästhetisch-gefällige Formen, „an edle Sitte und Anstand die ganze Innen- und Außen„welt des kindlich-jugendlichen Gemüthes in ein harmonisches „Spiel setzen.“ Wodurch sind die alten Griechen jenes wahrhaft idealisch-schöne Volk geworden und gewesen? Einzig dadurch, daß sie die Ausbildung des Körpers nicht versäumten, sondern nach ihrem Werthe und ihrer Wichtigkeit würdigten. Nicht zur Erhaltung und Stärkung der Gesundheit bloß, nicht bloß um die Muskelkraft zu erhöhen und die Gewandtheit der Glieder, ordneten und stellten sie jene bekannten Leibesübungen an: sie berücksichtigten dabei nicht minder Schönheit der Haltung, Anmuth im Aeußern.

Indessen ist die Gestalt im Ganzen doch der Schlußstein erst in der Kunst; der Grundstein ist immer der Gehalt *),

*) Nach Rückert's treffendem Ausspruch:

Grundstein zwar ist der Gehalt;
Doch der Schlußstein die Gestalt.

und so muß natürlich auch bei der Pädagogik das geistige Element, das sich im körperlichen kund thun, auf würdige Art äußern soll, das Hauptaugenmerk des Erziehers sein, und es kann nur derjenige Erzieher für einen wahren Jugendbildner gelten, der das innere Leben der Jugend zum klaren Bewußtsein erhebt, den Geist und die Kräfte desselben in ihr entwickelt, stählt, kräftigt, daß sie sich vollkommen mittelst des Körpers zu äußern vermögen: ein Umstand, der andern Theils nicht selten wieder von den Gliedern der höhern Stände vernachlässigt wird, und worin sie nun gemeinhin von dem fleißigen, emsigen, arbeitsamen Bürgerstande übertroffen werden. Und nun darf hierbei nicht bloß eine Seite angebauet, eine Kraft geübt werden: die intellectuelle wie die moralische, das Herz wie der Verstand, das Gedächtniß wie die Phantasie sollen an Gewandtheit, Stärke, Fertigkeit, Tüchtigkeit gewinnen der Art, daß sie den Körper sich unterthänig machen, ihn bewältigen, regieren und überall in allen seinen Aeußerungen zu Tage kommen und in dem Sinnlichen auch das Uebersinnliche, das Vollkommene, das Geistige erkennen lassen. Das ist das große Problem der Erziehungskunst.

Ist die Pädagogik eine Kunst im höhern Sinne des Wortes, dann hat sie es vorzugsweise mit dem Ideellen zu thun. Die Kunst haßt das Gewöhnliche, Trivielle, Gemeine; sie liebt es nicht, mit dem Troß zu gehen oder der breit getretenen Spur in der Blachebene zu folgen. Sie sucht sich das Höhere, die Berge, die Lüfte. Die Stege, wo noch kein Fuß gewandelt, die romantischen Höhen, wohin noch kein Sterblicher gedrungen, die Bahnen, die vordem noch unentdeckt gewesen, die sind ihr die liebsten. So darf, so wird sich nun auch der Pädagog, will er anders dem Wesen und der Würde seiner Kunst gehöriger Maaßen huldigen, nicht mit dem Hergebrachten und Gemeinen begnügen. Er wird darauf denken, theils im Allgemeinen, wie er seine Kunst vervollkommnen und die Menschheit, als den Gegenstand derselben, heben, theils im

Besondern, wie er jedes Individuum, das ihm anvertraut wird, gemäß den Anlagen und der praktischen Bestimmung desselben einem höchsten Ziele entgegenführen könne, eben jenem, was im Vorhergehenden auseinandergesetzt worden ist, daß es möglichst in allen seinen Aeußerungen Schönheit und geistige Vollkommenheit bekunde. Da wollen denn auch die gewöhnlichen Mittel und Wege nicht immer hinreichen: er muß auf neue sinnen, neue wagen, und wollen diese nicht glücken, wieder andere aufsuchen und andere wählen, und das um so mehr, je verschiedenartiger die Natur der einzelnen Menschen ist, da nicht einer dem andern gleichet, und da das Wesen der Menschen so veränderlich ist, sich oft in jedem Augenblicke anders gestaltet; folglich die bereits eingeschlagenen Wege fast immer wieder von neuem verändert und umgewandelt werden müssen.

Aber indem die Pädagogik, eben weil sie eine Kunst ist, einen solchen ideellen Ansatz und Aufschwung nehmen und immer und überall verfolgen soll, muß sie auch frei sein, frei von Allem, was sie in dem Fluge hindern könnte, frei von materiellen Rücksichten, frei von jedem Mechanismus, frei von allen beschränkenden und einzwängenden Regeln. Wer sich beim Geschäft des Erziehens bloß leiten läßt von irdischen Dingen; wer dabei nur immer das liebe tägliche Brot, oder Sold oder äußere Ehre oder Lohn und Dank im Auge hat, sei es bei sich oder bei seinen Zöglingen, der ist nicht im Stande, seinem Berufe zu genügen; denn solche irdische Gedanken ziehen ihn herab zur Erde, hemmen den Aufschwung, hemmen den freien Blick, machen den Menschen zum bloßen Mittel unreiner Zwecke. Der Pädagog, will er anders etwas Tüchtiges leisten, muß von dergleichen absehen und nur sein ideales Ziel im Auge behalten. Er muß so denken, wie der Heiland gelehrt: „Trachtet zuerst nach dem Reiche Gottes, „so wird euch alles Andere von selber zufallen.“ Aber eben so wenig darf er bei seinem Werk dem Mechanismus huldi-

gen, d. h. sich für immer und für alle Fälle eine bestimmte Norm festsetzen und bei derselben unausgesetzt verharren. Sind denn nicht der Fälle, die dem Erzieher vorkommen, unendliche? Wie reicht da eine Norm aus? Schreitet nicht die Menschheit unausgesetzt fort? Wie kann man da Halt machen wollen? Und wer nicht fortgeht, geht zurücke. Tritt daher der Mechanismus in solchem Fache auf: so wächst todtes Fleisch in dem lebendigen Organismus und die Kunst sinkt herab und wird zum Handwerk *), zur Tagelöhnerei. Für den Pädagogen ist nichts unwürdiger und entehrender als der todte, ewig einerleie Schlendrian. Darum sind Methoden, festgesetzte unabänderliche Regeln, Theorien so gefährlich, weil sie leicht dahin führen. Wohl können sie auch nützen; ja sie sind in mancher Hinsicht nothwendig: sie leihen dem Anfänger einen festen Stützpunkt, heben den von Natur Tact- und Talentlosen auf eine etwanige Stufe, halten ab von der Gefahr zu fehlen, unterstützen den Genialen in seinem Fluge und in seiner Thätigkeit und bewahren ihn vor jener bodenlosen Regellosigkeit, die zum Phantastischen abirren macht. Aber im Ganzen ist doch auch die Erziehung eine freie Kunst: sie muß und soll ihren freien Spielraum haben; sie muß jede Methode in's Unendliche modificiren können. Und darum bemächtigt sich jeder ächte Jünger der Methode und der Regeln und Normen, verarbeitet sie für sich, macht sie zu den seinigen und wendet sie da an, wo er sie nach seiner Wahl und Einsicht am passendsten findet. Dann hören sie aber auf, äußere Formen zu sein.

„Nur kleine Seelen knien vor der Regel;
„Die große Seele kennt sie nicht." **)

Ist die Erziehung eine Kunst, so ist sie ferner in solcher Beziehung eine höchst edle, erhabene Beschäftigung. Ihrem

*) Nach Tegner.
**) Schiller.

Urſprunge nach iſt die Kunſt überhaupt etwas Göttliches. Gott ſelbſt iſt ein Künſtler, iſt der größte Künſtler. In der Natur zeigt ſich überall eine ſchöne Form und hinter derſelben blickt hervor das vollkommenſte geiſtige Walten. Und die Fähigkeit, Aehnliches hervorzubringen, hat er den Sterblichen verliehen: tief in ihnen liegt die ſchöpferiſche Kraft, die das Vollkommnere erſchaffen ſoll und vermag, ein Geſchenk der Gottheit, und der Trieb in uns, ſie zu äußern, als Künſtler uns zu zeigen, iſt zugleich eine göttliche Mahnung an uns, die Kunſt zu üben. Ja, Gott iſt auch der größte Pädagog! Auch er übt die Kunſt, die Menſchen zu erziehen. Und wir, die wir die Jugend erziehen, wir ahmen ihm nur nach; wir ſind nur ſeine Stellvertreter, ſeine Werkzeuge. Es iſt alſo die Pädagogik etwas Göttliches, und alſo ſchon aus dieſem Grunde etwas Hohes und Hehres. Aber ſie hat auch ſpeciell als Kunſt manche Eigenſchaften, die ſie zu dem ſtempeln, die ſie jenes Beiwortes würdig machen. Sie hat es, wie wir oben ſahen, mit dem Ideellen zu thun; aber das Ideelle iſt rein geiſtig, iſt das Höhere, das Höchſte im menſchlichen Geiſte und unter den menſchlichen Beſtrebungen. Und endlich ſteht ſie erhaben als Kunſt über alle Theorie, über alle Wiſſenſchaft; denn die Kunſt als Praxis iſt älter als die Theorie, geht dieſer gewöhnlich voran; dieſe tritt ihr meiſt nach, und wenn ſie die letztere ausführt, ſo hat ſie auch noch einen Schritt weiter zu thun, eine Stufe höher zu ſteigen, als dieſe. O, es iſt etwas ganz Anderes um's Wiſſen als um's Können! Und nimmt man nun zu guter Letzt noch hinzu, daß das Object der Erziehungskunſt der Menſch iſt, das höchſte und würdevollſte Weſen auf der Erde: ſo weiß ich nicht, welche Berufsart man ihr nur gleich, geſchweige denn ihr unterſtellen will. Sie iſt der höchſte Beruf, den ein Menſch ſich wählen kann. Und ihr Eltern oder Erzieher wolltet euch deſſen ſchämen? Ihr wolltet ihn je eher je lieber mit andern vertauſchen?

Iſt er denn nicht auch ein ſchöner Beruf, der euch die erhebendſten, die ſicherſten Freuden bereitet und mit ſich führt? Schon das Leben in Idealen und das Trachten, ſelbige zu verwirklichen, giebt den höchſten, den reinſten Genuß, einen höhern und reinern, als ſelbſt die Wiſſenſchaft nicht gewähren kann. Ein Künſtler bringt die ſeligſten Stunden im Erdenken und Erſchaffen von etwas Großem und in der würdigen Darſtellung deſſelben hin. Er lebt gleichſam in der Nähe und in der Gemeinſchaft der Gottheit; er ſchafft wie dieſe, und iſt ſelig wie dieſe. Denn das höchſte Weſen kennt nur, ſo ſcheint es, die Freude des idealen Schaffens, und welchen Menſchen auch ſeine Arbeit als eine ideale beglückt, der freuet ſich auf ähnliche Weiſe, wie ſich Gott freuet. Jede andere Luſt erinnert uns beſchämend an die Schranken und an die Niedrigkeit unſerer Natur; die Luſt der ideellen künſtleriſchen Thätigkeit deckt uns deren Unendlichkeit auf. *) Und die Pädagogik als Kunſt bietet euch ein ſolches Kunſtleben, und ihr Eltern und Erzieher, die ihr dieſe Thätigkeit übet, ihr braucht euch nicht mehr unglücklich zu fühlen, wenn ihr Andere einer Kunſt leben und darin glücklich ſehet; ihr braucht ſie nicht zu beneiden: ihr habt dieſelbe Gelegenheit, des ſeligſten Vergnügens zu genießen. Ja! ihr habt ſie noch in höherm Grade; denn der Gegenſtand eures Wirkens iſt — der Menſch; ihr ſeid Nachahmer der Gottheit; ihr ſeid ſeine Werkzeuge; ihr ſeid Schaffer für das Himmelreich! Und wenn ihr euer Wirken mit Erfolg gekrönt ſehet; wenn es euch gelungen iſt, ein lebendiges Kunſtwerk in einem Zöglinge herzuſtellen, das für Alle, die es ſchauen, in deſſen Nähe es kommt, ein erfreuender, ein köſtlicher Anblick iſt, mit keinem andern weder in der Natur noch im Kunſtleben zu vergleichen? wenn er nun im Erzogenen das Ideal, ſeine geiſtige Schöpfung verwirklicht ſieht, muß euch ein ſolcher Anblick, ein ſolches Bewußtſein nicht

*) Nach Hoffmeiſter.

mehr werth sein, als der jeder Natur? jedes Bildwerkes? sie mögen noch so schön aus Marmor gebildet sein? Muß darum euer Herz nicht um so höher schlagen? Nein! je höher der Gegenstand der Pädagogik über die Gegenstände aller übrigen Künste steht, je höher muß auch der Genuß sein, den diese Kunst ihren Jüngern darbietet.

Freilich, ist die Pädagogik eine Kunst, dann ist sie unendlich schwerer zu handhaben als jedes andere Geschäft, als jede andere Thätigkeit. Schon Ideale sich erdenken, erschaffen, welche Anstrengung des Geistes, welches Zusammennehmen aller innersten Kraft erfordert das! Und sie einführen in's Leben, sie verwirklichen wollen, welchen Kampf erheischt das oft! Welche neue Wege müssen da erst aufgesucht, geprüft, gebahnt werden! „Grau ist da alle Theorie und nur grün „des Lebens goldner Baum.“ Wie das von jeder Kunst gesagt werden kann, so ganz vornehmlich von der Pädagogik, deren Object die bewegliche Natur des Menschen ist. Da bedarf es der rastlosesten Thätigkeit, der schnellsten Umsicht, der raschesten Thatkraft, des ausharrendsten Willens. Wenn sich da nicht Talent mit Kenntniß, Erfahrung mit Originalität, Enthusiasmus mit Elasticität des Geistes paart; wenn sich da nicht ein wahrer Genius zu uns herabgesellt: so ist unser Streben eitel, unsere Mühe verloren. Zwar der Umstand, daß das zu erziehende Object ein lebendiges, vernünftiges Wesen ist, das sich selbst bestimmen, das Eindrücke von außen empfangen, in sich verarbeiten und zu seinem Eigenthume machen, das den Wünschen, Anordnungen, Befehlen, Ermahnungen, Bitten, Winken Anderer seiner Art Gehör geben, ihnen entgegenkommen und Gehorsam leisten oder, um es kurz zu sagen, selbst mit an dem Werke seiner Erziehung thätig sein und helfen kann, dieser Umstand, sage ich, dürfte die Sache wieder erleichtern, und thut es auch wohl bei folgsamen, verständigen, talentvollen Kindern. Indessen darin besteht eben das Geheimniß, d. h. die große Aufgabe und

Schwierigkeit der Pädagogik, den Zögling zu gewinnen dergestalt, daß er seine Kräfte zu den Kräften des Lehrers und Erziehers lege, und beide gemeinsam an demselben Bau arbeiten. Und andererseits wird dies gerade die Ursache desto größerer Schwierigkeiten. Der Marmorblock läßt sich geruhig behandeln, wie der Künstler es will und für geeignet hält; das Erz fügt sich willig in die ihm angewiesene Form; bildsam nimmt der Thon die Handgriffe auf, die der Bildner ihm anthut. Nicht so der Mensch. Eben weil er ein freies Wesen ist, das seinen Willen für sich hat, vermag er jeden fremden Einfluß abzuweisen, ist er im Stande, dem redlichsten Streben Hartsinn, Trotz, Widerspenstigkeit, Gleichgültigkeit, Verhöhnung entgegenzusetzen, kann er jeglicher Bemühung, die Andere bei ihm dran setzen wollen, spotten. Oder er ist von Natur stumpfsinnig, unbeholfen, träge, leichtfertig, vergeßlich und gleicht dem steinigen Acker, der zwar das Samenkorn aufnimmt aber sofort, wenn es aufgehen will, verdorren macht, dieweil es nicht Wurzel fassen kann. Welche Geduld gehört da dazu, welche Unermüdlichkeit im Wiederholen, welche Ausdauer und welche Resignation! Jeder Pädagog, er mag noch so geschickt sein, vermag nichts ohne den Schüler, ist nichts ohne diesen, nichts ohne das bereitwillige Entgegenkommen, ohne Empfänglichkeit, ohne Eifer desselben. Die Pädagogik ist ein mühevolles Geschäft, und „die Schwierigkeit „wächst mit der Zahl und mit der Verschiedenheit der zu er„ziehenden Individuen. Das gehört nehmlich mit zu den „ernsten und wichtigsten Pflichten eines Erziehers, daß ja kei„nes der Subjecte verloren gehe und bei aller Verschieden„artigkeit doch jede Figur in der reichen plastischen Gruppi„rung, nach der Besonderheit der Stellung und Beleuchtung, „als Hauptfigur gepflegt und gestaltet werde". Und wie leicht ist etwas versehen bei der Zartheit der menschlichen Seele!

Und dabei ist dieses Geschäft nicht selten undankbar, die Mühe oft wenig lohnend. Denn wie gering sind doch im

Ganzen die Erfolge! Bei wie Wenigen wird das ideale Ziel erreicht, das die Kunst der Erziehung ihren Jüngern vorhält! Und wenn hin und wieder glückliche Erfolge erzielt werden — nicht dem Erzieher wird immer dafür die gebührende Anerkennung. Weil er eben seine Kräfte zugesellt den Kräften des Zöglings, diesen sich gleichsam unterstellt, um ihn zu unterstützen und zu heben: so scheint es, wie wenn dieser zumeist aus eigner Kraft, aus eignem Talente, aus eigner Werkthätigkeit die Fortschritte mache, die er macht, da es ja auch in seinem freien Willen stände, ob er die Unterstützung des Lehrers annehmen wolle oder nicht. Ueberdem ist der Beruf eines Erziehers still, unmerklich und wirkt gleichsam im Verborgenen, wie die Räder in einer Uhr oder wie das Wachsthum in der organischen Welt. Du siehst jene nicht, du hörst sie kaum, und doch sind sie es, die mit gleichem Fleiße das Werk treiben und die wechselnde Zeit mit allen ihren Umwälzungen messen *). Und eben so wenig kannst du das allmählige Größerwerden der Pflanzen und Thiere bestimmt unterscheiden und nach einem gewissen Maaße angeben; aber wachsen siehst du sie darum doch und zunehmen. Endlich geht die Saat, die der Erzieher säet, meistens erst nach Jahren auf, vielleicht erst dann, wenn er selbst nicht mehr ist und den Dank, den Lohn nicht mehr entgegen nehmen kann. Er arbeitet nicht sowohl für die Gegenwart als für die Zukunft. Das künftige Geschlecht genießt meistentheils erst die Früchte seiner Saat, erndtet, wo jener gestreuet. Und über wie viele Umstände und Verhältnisse kann der Erzieher nicht gebieten, auch wenn er wollte! Wie Vieles liegt außerhalb des Bereiches seiner Macht! Wie oft kann er das Günstige durch nichts herbeizaubern, das Ungünstige durch nichts entfernt halten! Er gleicht dem Landmann, der sein Korn in die Erde pflügt und nun zusehen muß, wie Wind und Wet-

*) Nach Tegner.

ter, Regen und Sonnenschein darüber hingehen, und ob seine Mühe von Erfolg sein, ihm gelohnt werden wird oder nicht. Und wie nicht selten geschieht das Letztere. „Der Krieger fällt „für das Vaterland: das ist schön und ehrenvoll; aber seine „Aufopferung ist eigentlich nur ein großer Augenblick. Sein „Leben ist von Glanz umstrahlt, und, wenn er stirbt, schreibt „die Ehre seinen Namen auf ihre Fahne. Der Lehrer hinge„gen muß meistentheils seine frohesten Tage in langsamer Ent„sagung für Andere aufopfern; der Kummer begegnet ihm „öfters in seiner dürftigen Wohnung, und selten oder nie fällt „der Sonnenschein des Ruhmes auf seine vergessene Mühe.“ *) Und wie oft hat er nicht noch außerdem sogar von Undank, von Lieblosigkeit, von übler Nachrede, von Intriguen, von Hader und Zank zu leiden! „Was das folgende Geschlecht „beglücken soll, muß dem jetzigen abgerungen werden.“ **)

Da bedarf denn der Pädageg einerseits der größten Resignation und Genügsamkeit, anderntheils eines unerschöpflichen Fonds von Begeisterung.

Er kann bei dem Umfange, bei der Hoheit, bei den Schwierigkeiten seines Berufes keine großen Ansprüche machen auf ein behagliches, bequemes, geruhiges, gemächliches Leben: er wird viel zu sehr von demselben in Anspruch genommen und beschäftigt, will er anders seine Pflicht erfüllen. Immer denken, immer raffiniren, immer reflectiren, immer beobachten, immer zur Hand und auf seinem Posten sein, auch das Kleinste und Geringfügigste nicht unbeachtet lassen, das nimmt Zeit und Kraft hinweg und läßt wenig übrig zum Genusse. Da muß der Erzieher sich begnügen mit dem, was ihm seine Kunst selbst, das Leben in ihr und mit ihr Angenehmes und Süßes gewährt. Verzichten muß er ferner auf große Anerkennung

---

*) So Tegner.

**) Hoffmeister.

seiner Verdienste, auf Dank und Belohnung. Da muß er sich denn mit dem Wenigen begnügen, was ihm der Art wirklich zu Theil wird. Und oft ist gerade dies Wenige köstlicher denn Alles. Nur muß er verstehen, wie er selbst Seltenes schafft, so auch am Seltenen die Freude empfinden, eine Freude, die ihm tausend trübe Stunden zu ersetzen vermag. So that z. B. unser großer Schiller, er, den seine Kunst, die Poesie, und das Leben in ihr als Aufgabe seines Lebens galt, und der um dieserwillen manches Unwürdige geduldet und groß getragen hat. Es war im Juni des Jahres 1784. Schiller hielt sich damals gerade in Mannheim auf. Noch aber war derselbe wenig gekannt und erkannt worden, am wenigsten von seiner nächsten Umgebung. Da erhielt er unerwartet von Leipzig her ein Paket, in welchem er von vier ihm ganz unbekannten Personen Briefe voll Wärme und Begeisterung für sich und seine Gedichte fand. Sie waren mit einigen kleinen aber artigen Geschenken begleitet. Kaum ist es zu sagen, welchen Eindruck diese ehrende Ueberraschung auf ihn machte. Er sprach sich offen darüber aus. Aber noch mehr, als seine Gespräche, bezeugte seine erhöhte Heiterkeit, wie erfreulich es ihm war, sich in weiter Ferne von gebildeten Menschen innig verstanden, hochgeachtet und geliebt zu fühlen. Nun mochte er die theilnahmlose Kälte seiner Umgebung, in welcher nur sehr wenige den Sinn seiner Dichtungen zu würdigen im Stande waren, schon gleichmüthiger erdulden, da er es wußte, daß in der Fremde unbekannte Herzen mit dem seinigen harmonisch zusammenschlugen, und leichter wurde es ihm, seine Dürftigkeit gelassen zu ertragen in dem herzerhebenden Genusse eines so schönen Glückes. Ein solches Geschenk von ganz unbekannten Händen, durch nichts als die bloße, reinste Achtung hervorgebracht, aus keinem andern Grunde als nur für einige vergnügte Stunden, die man bei Lesung seiner Producte genossen, erkenntlich zu sein – ein solches Geschenk war ihm größere Belohnung als der laute Zusammenlauf der Welt,

die einzige süße Entschädigung für tausend trübe Minuten. *) Solche Beispiele kommen auch dem Pädagogen vor: er lasse sich an ihnen genügen für tausend andere, die er berechtigt gewesen zu erwarten. Und eben so zufrieden mit Wenigem zeige er sich hinsichtlich des Gelingens seiner Schöpfungen und seiner Mühen. Er denke da, wie Antimachus (ein Dichter aus Klarus um's Jahr 404 v. Chr.). Von ihm erzählt man, daß er einst sein Gedicht (die Thebais) vor einer Versammlung habe vorlesen wollen, in welcher sich auch der Philosoph Plato befand. Während des Lesens indessen entfernten sich alle Anwesenden, weil das Gedicht sie nicht ansprach; nur der einzige Plato blieb. Da hub er an: „Ich werde nichts „desto weniger fortfahren; denn der einzige Plato gilt mir statt „vieler Tausende." Ja! und wenn selbst der fehlte oder wegbliebe: der Erzieher müßte auch dann ruhig verharren. „Man „erzählt von Alexander, nehmlich dem Großen, daß er, als „man ihn fragte, warum er sich allen Beschwerden des per„sischen Feldzuges unterzöge, geantwortet habe, er wolle die „Länder der Sonne erobern, damit die Athenienser von ihm „sprechen möchten! Lehrer! wer die Jugend bildet und er„leuchtet, der, auch der erobert Länder der Sonne, und wenn „auch die Athenienser nicht davon sprechen, so spricht doch die „Stimme in seiner eigenen Brust davon und das Bewußt„sein, daß er auf seine Weise zum Siege des Lichts gewirkt „habe." **) So genügsam muß er also sein, ohne darum gerade Hoffarth zu hegen, ohne daß er sich eitel und stolz über alles hinwegsetze; denn das würde sich wenig für den ziemen, dessen glückliche Erfolge meist nicht in seiner Hand, sondern in günstigen Verhältnissen und Umständen, d. h. in Gottes Allmacht liegen.

Aber welch ein Muth, welch eine Ausdauer, welch eine Elasticität des Willens, welch eine Kraft der Gesinnung ge-

*) Nach Hoffmeister.

**) Tegner.

hört dazu, um trotz dieser Entbehrungen und Aufopferungen, trotz dieser freiwilligen oder unfreiwilligen Verzichtleistungen doch in dem mühevollen Geschäfte fortzufahren! Wenn da nicht ein unerschöpflicher Quell von Begeisterung vorhanden ist, so ist's mit dem Ganzen nichts; so muß die Kunst erlahmen und hinabsinken in's Mechanische, in's Handwerksmäßige, in's Gemeine, in's Tagelöhnerische. Aber wo jene heruehmen? Eben aus der Ueberzeugung, daß die Pädagogik eine Kunst ist, d. h. eine Beschäftigung, die es mit dem Höchsten, mit dem Ideellen zu thun hat, deren Heimath der Aether, der Himmel ist; aus der Ueberzeugung, daß sie zum Gegenstande hat den Menschen, dessen Geschlechte er selbst angehört, dessen hohe und edle Natur auch er an sich trägt, und den er achten und lieben, dessen Absichten und Ziele er fördern soll; aus der Ueberzeugung, daß er ein Werkzeug in der Hand Gottes ist und die Absichten, die derselbe mit den Menschen hat, verfolgen und befördern hilft; aus der Ueberzeugung, daß seine Thätigkeit für das Menschengeschlecht so überaus wichtig, nützlich, ja nothwendig ist; aus der Hoffnung endlich, daß, wenn nicht bei seinen Lebzeiten, doch nach seinem Tode vielleicht das Auge treibt, was er gepfropfet, daß er mit dem Arm seines Hebels, der vielleicht für die Gegenwart zu groß war, in die Zukunft hinüberreiche und dort in Bewegung setze, was er jetzt nicht gekonnt. Hält er sich überdem auch noch die ermuthigenden Beispiele von Männern, die die Kindeswelt geliebt und die Kunst der Erziehung mit Eifer und Aufopferung gehandhabt und empfohlen haben, und ihre Kernsprüche vor, wie die eines Jesu Christi, eines Luther, eines Rousseau, eines v. Rochow, eines Pestalozzi; bringt er endlich die Freuden in Anschlag, die ihm die Ausübung seines Berufes gewährt, sie mögen noch so spärlich und gering sein — sie sind doch süß — so kann es nicht fehlen: in seinem Gemüthe, ist es nur gefühlvoll, ist es nur offen für das Hohe und Hehre, für das Gute und Göttliche, muß Begeisterung entstehen und fort und fort

leben und zunehmen und wachsen. Achtung vor der Sache selbst ist die beste Erzeugerin der Liebe zu ihr. „Zeuch die „Schuhe aus", muß der Pädagog von seinem Berufe denken, „hier ist heiliges Land". „Ein Vater soll", und so auch jeder Erzieher, „zu Gott an jedem Tage beten: Herr, lehre mich „dein Amt beim Kinde recht vertreten." Nie ging, so erzählt Matthes in dessen Lebensbeschreibung, Melanchthon in seinen Hörsaal anders als mit dem erhebenden Gedanken: „Hier ist „der Tempel, in welchem du den Herrn verherrlichen und sein „Reich fördern sollst. Quos in templa animos afferimus, „schreibt er im Jahre 1536 an Reiffenstein, eosdem decet „in scholas afferre" (dieselbe Gesinnung, welche wir in die Kirchen, müssen wir mit in die Schulen bringen). Beseelt euch, die ihr euch der Kunst der Erziehung widmet, diese Gesinnung: so habt ihr das Palladium, das euch zu eigentlichen Erziehern macht, das euch Kraft des Willens giebt zur Uebernahme des schwierigen Amtes; das euch Geduld predigt, wenn eure Mühe nicht sofortigen Erfolg hat, das euch Ausdauer und Beständigkeit gewährt, wenn eure Kraft, euer Muth sinken will, das euch Stärke verleiht, wo Andere zagen würden; das da nicht schont, wo Andere schwach sind; das euch erfinderisch macht, wo sonst alle Maaßregeln und Mittel und Wege erschöpft scheinen; das euch milde stimmt, wo Andere zürnen und strafen würden; das euch duldsam macht, wenn ihr mit Rohheit zu kämpfen habt; das euch nicht verzagen läßt, wo Andere längst die Hoffnung aufgegeben; das euch mit unwiderstehlichen Waffen rüstet, wo scheinbar der Sieg schon verloren ist; das Erfolge herbeiführt da, wo jegliche Mühwaltung vergeblich schien; das eure Seele wahrt, daß sie nicht in Schlendrian versinke; das da weiß, in alle Stoffe und Regeln und Methoden Leben und Abwechselung zu bringen; das da verzeihen lehrt, wo Andere grollen würden; das da willig arbeiten, wo Andere schneiden, gern säen heißt, wo Andere ärndten; das darben und entbehren lehrt, wenn nur

das Ziel erreicht wird, oder, mit einem Worte, jene pädagogische Begeisterung, jener Genius, der euch immer zur Seite stehen soll und muß, wenn ihr euer Werk mit Lust, mit Liebe und mit Erfolg treiben wollt.

Die feste Ueberzeugung könnt ihr aber hegen, daß, wenn ihr die Pädagogik so betreibt, wenn ihr sie als Kunst erfaßt und dem gemäß ausübet, ihr auch bald die Welt für sie und für euch mehr einnehmen werdet. Mag sie auch anfangs stutzen und den Kopf schütteln — sieht sie euer uneigennütziges freies, ideales Walten, sieht sie vielleicht hin und wieder auch die guten Früchte: es kann nicht fehlen, sie wird, sie muß euch endlich zufallen und euch nicht bloß ein williges Ohr leihen für eure Vorschläge und Wünsche, sondern auch selbst mit Hand an's Werk legen, Hindernisse wegräumen, eure Bemühungen anerkennen, erleichtern, belohnen. Die Kinder, wenn sie mit solcher Liebe, mit solcher Aufmerksamkeit, mit solchem Interesse, wie die Kunst es von ihrem Jünger für ihren Gegenstand verlangt, behandelt werden, werden, falls sie nicht schon verdorben sind, sich und ihre Kräfte williger ihren Erziehern anschließen, um das gemeinsame schöne Ziel zu erreichen. Sie werden die Sorge und Arbeit derselben theilen und durch Eingehen in seine Plane und Anordnungen und durch Fortschreiten ihm lohnen. Es wird ein Verhältniß entstehen zwischen den Schülern oder Zöglingen und den Erziehern oder Lehrern, wie es der Idee nach sein soll, wo beide Theile ein Herz und eine Seele sind, wo beide gemeinsam nach dem schönsten Ziele ringen. Und die Eltern? Werden sie ein solches Verhältniß mit Gleichgültigkeit, mit Widerwillen, mit dem Wunsche, es zu trennen und zu hindern, ansehen? Werden sie nicht vielmehr ihre eigenen Kräfte und Mühen mit denen der Kinder und Erzieher vereinen? Und wäre nicht dies Trifolium die schönste Pflanze, welche je auf dem Felde menschlicher Verhältnisse gewachsen wäre? Welche Frucht, welche Aerndte läßt sich da erwarten! Dann wird auch wohl die

übrige Welt nachfolgen und der Kunst der Erziehung die gebührende Achtung und Anerkennung zollen. Man wird sie nicht mehr um des lieben Brotes willen zu seinem Berufe wählen; man wird sie nicht mehr so schnell wie möglich mit einem andern Fache vertauschen; man wird sie und ihre Jünger nicht mehr für unehrlich und niedrig halten. Und die Fürsten und Herrscher und Lenker der Völker und Staaten? Sie werden die Kunst, die freie, nicht in willkührliche, enge Grenzen und Regeln und in bestimmte Methoden bannen wollen; sie werden sie hegen und zu fördern suchen und sich freuen, wenn günstige Erfolge erzielt werden, und diejenigen nicht ohne Lohn, in Kummer und Niedrigkeit hinschmachten lassen, welche solche Resultate herbeigeführt. Es müßte denn sein, daß sie lieber ihre Gallerien und Museen mit leblosen Bildnereien denn ihre Städte und Dörfer mit lebendigen menschlichen Kunstwerken anfüllten, was doch in unsern Tagen, in den Tagen der Aufklärung und der Einsicht und Humanität kaum noch zu erwarten ist.

So könnte denn wirklich sowohl für die Sache, der die gegenwärtige Schrift das Wort redet, als für die Menschheit, zu deren Erhebung und Veredlung die Erziehung der Jugend dienen soll, eine neue Epoche eintreten, wenn man dem Obigen Gehör schenkt, wenn man nicht den Ausspruch umsonst verhallen läßt:

Die Erziehung ist eine Kunst.

II.

Der Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule nach seiner Idee.

(Vorgetragen in der pädagogischen Gesellschaft zu Erfurt den 17. Januar 1812.)

Daß diejenige öffentliche Anstalt, welche die Kinder der Nation zu einer Bildung führen will, durch die sie den natürlichen Verhältnissen der Gemeinschaft, in welche sie von Geburt gelangen, zu ihrem eigenen wie zum Vortheil des Ganzen mit Bewußtsein und Energie angehören, daß die Volksschule die Aufgabe habe, ihre Schüler religiös zu bilden, das wird, als in ihrem Begriff liegend, unter uns Deutschen von keiner Seite mehr bestritten. Die Schule erkennt mit Stolz einen Haupttheil der wichtigen Aufgabe, welche sie durch ihre Arbeit in der Gemeinschaft zu lösen hat, in der Bildung der ihr anvertrauten Kinderwelt zur Religion, und selbst diejenigen, welche mit großer Abspannung ihrer Forderungen in freundlicher oder friedlicher Absicht, oder in verstimmter und verdrehter Ansicht die Erwartungen zu erkennen geben, die sie von der Volksschule hegen, erlassen derselben die Bildung der Kinder für das Religiöse so wenig, daß sie nicht bloß die Berücksichtigung und Pflege derselben in besonderen Unterrichtsstunden fordern, sondern auch zu der Anforderung berechtigt zu sein meinen, durch den Geist, der das Ganze der Schule beleben soll, müsse die religiöse Bildung mit von Statten gehen; ja eben dieselben wollen den Werth der Schule überhaupt nur

nach dem Grade ihrer Leiſtungen in religiöſer Beziehung in Anſchlag kommen laſſen.

Auch über die Formen, durch welche die religiöſe Bildung von der Volksſchule wirkſam ermittelt werden kann, iſt unter den Sachverſtändigen kein Streit von Erheblichkeit mehr, weil faſt keine Wahl. Die Schule aſſimilirt ſich auch in dieſem Stücke dem Leben, d. h. zunächſt dem Bedürfniſſe, das entgegenkommt. Wie das Leben ſelber, ſo gönnt auch ſie Ruhe und Genuß, fordert aber gleichfalls Erweiſungen der Kraft in beſtimmteſter Art. Alle Formen nach den eben genannten Seiten hin, Andacht, Zucht und Unterricht, hat ſie in deren mannichfaltiger Ausbildung ſich zu Nutzen zu machen gewußt, und haben ihr deßhalb die Vortheile nicht entgehen können, die eben aus der Mannichfaltigkeit ſolcher Bethätigungsweiſe ſich ergeben mögen.

Nicht weniger ſind die Seiten wohl erkannt, von welchen her das Wirken der Schule für die religiöſe Bildung unkräftiger bleiben muß, als die Wirkſamkeit derjenigen beiden Bereiche, zwiſchen denen die ihrige ſtattfindet, die des Hauſes und der Kirche. Die Volksſchule kennt auch ihre Grenzen. Non omnia possumus omnes. Einer kann nicht Alles. Da das Haus nicht kann und die Kirche nicht darf, was die Schule kann und darf, ſo gleichen ſich in ihren Thätigkeiten die ſchwachen Parthien an Haus und Kirche durch ſie nicht bloß aus, ſondern ſie tragen noch zur Hervorhebung und Bezeichnung des Eigenthümlichen und Wohlberechtigten in ihrer Wirkſamkeit bei.

Wenn nun über dieſe Rückſichten, welche der Religionsunterricht in Volksſchulen veranlaßt, das Bewußtſein der Gegenwart in befriedigender Weiſe auf dem Reinen ſein mag, ſo ſcheint dagegen über ein zwiſchen dem Beregten liegendes Stück in Abſicht des Religionsunterrichtes die Volksſchule noch nicht zu Ruhe und Klarheit des Erkennens haben gelangen können. Und leichtlich mag das Fehlende die Seele des Ganzen ſein,

ich meine die Idee, welche durch die bewährten Anstrengungen der Schule zu religiöser Bildung ihrer Schüler verwirklicht wird. Diese steht noch nicht so frei und hell zu Tage, daß sie das Bewußtsein aller derer erfüllt, welche religiöse Bildung zu bewirken oder zu leiten haben, und doch müßte nach ihr das Einzelne sich bestimmen.

Gewiß giebt es keinen Schulmeister im Königreiche, welcher nicht auf die Frage: in was für einer Absicht die Religionsstunden in der Schule stattfinden, die Antwort in Bereitschaft haben möchte, es käme in denselben darauf an, die Kinder religiös zu machen, ihr Verhältniß zu Gott wo nicht erst zu gründen, so doch zu beleben, zu ordnen, zu berichtigen und zu befestigen.

Denn in der Absicht wird, dem Anschein nach, doch wohl die Idee einer anzustellenden Thätigkeit aufgehen, zur Erscheinung kommen und gefaßt werden müssen. Das ist der nackte und formlose Zweck, aber nicht die Idee, in welcher er enthalten und nach welcher seine Erreichung sich gestalten soll. Jede Idee ist etwas Halt- und Gestaltgebendes, die Absicht nur die schlechte Abstraction davon, in welcher die Bestimmtheit wieder in's Farblose auseinander läuft.

Wenn meine obige Behauptung in dem eben gedeuteten Sinne genommen werden müßte, so wäre sie von geringer Bedeutung und Erheblichkeit für die Lehrer, welche um ihr Verfahren ein wissenschaftliches Bewußtsein haben und ihr Werk als eine Kunst üben wollen. Es kommt hier auf etwas Anderes an. Wenn man sich indeß vergegenwärtigt, wie jede Volksschule eine Anstalt ist, in welcher Kinder von ihrem sechsten bis vierzehnten Jahre geistig angeregt werden, auch in solcher regsamen Bethätigung manchen Fortschritt wahrnehmen lassen sollen, wie ferner die Schule ein Mannichfaltiges ist, wie oft von Personen, sodann auch öfter von Bestrebungen bei ein und demselben Werke der religiösen Bildung, und wie die Lehrenden den Schüler zu einem Unterschiedlichen von

Erweisungen und Leistungen, die alle eine gleiche Tendenz in's Religiöse haben, veranlassen, so ist es in der That leicht, auf die Annahme zu gerathen, daß wohl einem solchen ganzen Apparate eine Idee zum Grunde liegen möge, welche als Einigendes das Einzelne maaßgebend beherrscht und in der Verbindung mit Andern wirksam macht, wo etwas an religiöser Bildung mit Sicherheit erreicht worden sei; auch vielleicht, daß die Schule, wo sie ihr Ziel nicht mit Sicherheit erreicht habe, mit allen den Zurüstungen, welche sie anstrengt, nicht recht im Klaren sein möge, rücksichtlich der Gestalt ihrer Intention.

Es scheint auch, als fehle es nicht an der organisirenden Idee des Religionsunterrichts in der Volksschule, weil nicht an darüber sprechenden Bestimmungen und Verfügungen der betreffenden Behörden.

Ich kann mir wohl denken, wie manchem Lehrer bei dieser Gelegenheit sein Lehrplan einfallen mag, auf den er mit mehr Vertrauen, als auf den inzwischen bei Seite gesetzten Hattischerif von Gülhane ein türkischer Pascha, hierbei pochen zu dürfen wähnt; weiß er doch, wie auf dem Lehrplan die Schüler nach Jahren in Klassen getheilt, jeder Klasse ein bestimmtes Stück Arbeit zugewogen, jeder Altersstufe sogar ein Wort hingestellt ist, das er mit ihr zur Wahrheit machen soll, wie die Julidynastie das Papier der Charte. Ihm ist es bei dem Ueberdenken aller der Bestimmungen, als sei hier Ordnung, Maaß, Ziel und Gedanke, der dem Ganzen einen Sinn giebt; als passe hier alles so in einander, daß wohl hinter diesem Gespärr von Bestimmungen ein Gedanke zu suchen sein möge, auf den sie sich stützen, oder besser, in welchem sie wurzeln. Scheint es doch, als ob ein Schüler, wenn er bei regelmäßigem Schulbesuch, bei Fleiß und Anlage seinerseits und noch obendrein bei Geschicklichkeit des Lehrers die im Lehrplane angegebenen Stadien der methodischen Kostgängerei durchgemacht habe, er am Ende als der Träger und Inhaber

eines bestimmten und kräftigen religiösen Bewußtseins, d. h. als ein Religiös-Gebildeter, herauskommen müßte; denn im Lehrplane sehen wir so geschickt und vorsichtig die Stoffe vertheilt, die zubereitende Lehr- und die verdauende Lernarbeit abgemessen, daß weder dem Lehrer, noch dem Kinde, noch der Schulzeit ein Zuviel zugemuthet erscheint. Es ist vielmehr Alles so wohlbestimmt, daß es kaum an Einem fehlen mag, um nicht am Schnürchen gehen zu können. O wenn sich ein Bildungsproceß des Geistes vorausberechnen ließe, umgekehrt etwa wie ein Abmagerungsproceß in der Hungerkur, da könnte mit einer Schulmaschinerie, hinter oder in der kein Gedanke selbstkräftig lebt und treibt, etwas bewirkt werden von geistiger Bildung. So aber sehen wir gerade bei dieser ängstlichen Auffütterung auf dem religiösen Gebiete nichts in frischer Regsamkeit und schlanker Kräftigkeit herauskommen. Sie kann nicht wirken und erzeugen, was nicht in ihr ist, was alleinig religiös bildend und gestaltend zu wirken vermag — den religiösen Geist oder Gedanken. Mit der Lehrplans- und Lehrgangsfabrikation gleicht man nur dem Schneider, der nach seiner Entreprise, einen Einzelnen oder ein Heer zu uniformiren, den Rock äußerlich anmisst. Aber der Rock und die Uniform enthält nicht den Gedanken des lebendigen Organismus und in Wahrheit haben die Kleider, so äußerlich anzuthun, nimmer Leute gemacht und einem Lebloſen Leben gegeben. In aller Welt wird aus Nichts Nichts. Habt Ihr in Eurem Lehrplane und Gange keinen Gedanken, wie soll am Ende desselben einer bemerklich werden, der lebendig gegründet wäre in Euern Schülern und der Zeugniß gäbe von ihrer religiösen Bildung? Denn das ist religiöse Bildung, daß der Grundgedanke einer bestimmten Religion, in dem Bewußtsein des Schülers als ein lebendiger Keim erregt, einwächst in sein Leben, und dasselbe in alle seine Verzweigungen hinein bestimmend begleitet; nicht aber, daß Eure Büblein mit ihrem Glauben als mit einem knappen Röcklein von außen überkleidet er-

ſcheinen. Oder was iſt es für ein religiöſer Gedanke, der ſich in dem Lehrplane ausſpricht, den Ihr ausgeſonnen habt, wenn Ihr Euch entweder an die Alltagswahrnehmungen der angeblichen Schulverſtändigen haltet, oder über die Schulſchranken hinaus blicket, um von einem fernen oder fremden Reviere her organiſirende Kräfte in ihr Leben und Treiben hereinzuholen.

Betrachten wir zuerſt das Verfahren nach der erſten der beiden bezeichneten Seiten hin. Was für andere Factoren habt Ihr in Eure Schulrechnung hineingenommen, als die empiriſchen Aeußerlichkeiten, unter denen jede Schule zu Stande kommen muß! Auf die gewöhnliche Zahl der Schuljahre eines Kindes, auf die Eigenthümlichkeit der Faſſungskraft deſſelben während dieſer Zeit, auf die Quantität und Qualität des Lehrſtoffs und die beziehungsweiſe Anwendbarkeit dieſer oder jener Lehrform läuft dann Euer ganzer Schulrathsapparat hinaus.

Gehen wir prüfend auch nur einige Stücke hievon durch, ſo läßt ſich zuvörderſt in der Dauer der Schulzeit beim Lehrplan für den Religionsunterricht kein ſolcher Factor erkennen, der in irgend einem wirkſamen Verhältniſſe ſtehen könnte zum Weſen der Religion als eines Bildungsobjects und Bildungsſtoffs. Das iſt, wie alles Natürliche, immer fertig und nie; auf allen Stufen ſeiner Erſcheinung zugleich vollendet und unvollendet. Der Herr Jeſus fing mit dem Schächer am Kreuz noch einen Curſus religiöſer Bildung in dem letzten Lebensſtadium an und wußte ihn noch vor Ablauf deſſelben in ſeliger Hoffnung und Verheißung zu beenden. Wir fangen mit Kindern, die keine Schächer ſind und deren Seele keine wirkliche Schuld belaſtet, mithin unter den günſtigſten Umſtänden an, und ungeachtet der acht Schuljahre, wie weit bringen wir die Kinder auf dem Wege des Heils?! — Nicht wenige am Ende in Unglauben, Verzweiflung u. ſ. w. Die Berückſichtigung der Zeit giebt dem Lehrplane nichts von religiöſem Geiſte und Gehalte.

Auch die Faſſungskraft der Kinder iſt kein Factor, der an ſich ſchon religiöſe Bedeutung hätte. Ein Lehrplan, in welchem dieſe Seite der Schulvorkommniß als Hauptgeſichtspunkt berückſichtigt erſchiene, würde nicht Anſpruch machen dürfen, mit dieſem Umſtande einen religiöſen Keim zu bergen. Zudem iſt hier gar leicht ein Rechnungsfehler zu begehen.

Ihr würdet auf Euren Unterſtufen die am wenigſten entwickelte Erkenntnißkraft haben, und auf der Oberſtufe diejenigen Schüler, welche nach dieſer Seite hin am Meiſten entwickelt ſein müſſen. Aber es zeigt ſich, daß das religiöſe Leben wenigſtens dermalen in ſeiner entſchiedenſten Intenſität, Schönheit und Eigenthümlichkeit noch auf der unterſten Stufe, d. h. auf derjenigen vorhanden iſt, auf welcher die Wirkſamkeit der Schule noch nicht von Belang hat ſein können. Es macht ſich ein umgekehrtes Verhältniß bemerklich, daß das Kind auf den Unterſtufen mehr intereſſirt iſt für die religiöſen Dinge, als auf den Oberſtufen, daß je entfernter von der Welt, deſto näher und entſchiedener an Gott! Ihr müßtet den Lehrplan nach dem Faſſungsvermögen des Kindes für die Religion entwerfen. Dies aber iſt ſchwerer zu beſtimmen, als Ihr wähnt, und anders anzufaſſen, als Ihr geſonnen ſeid, und mit der geheimnißvollen Natur des Religiöſen, dieſer Sehnſucht, das Unendliche zu faſſen und zu genießen, verwachſen, wo nicht Eines und Daſſelbe. Und eben dies Geheimnißvolle gebt Ihr nicht zu, inſofern Ihr meint, daß Ihr auszukommen vermöget mit Eurem Lehrplane, der auf Grund Eurer pſychologiſchen Berechnungen und Ausmeſſungen zu Stande gebracht wird. Der Stoff, an welchem die Bildung bewirkt wird, will für den Bildling eigens gewählt ſein. Die Wahl des Stoffs gilt als ein Hauptſtück auf jedem Felde der Didaktik. Alſo auch auf dem religiöſen. Wie viele pädagogiſche Regeln bieten ſich uns mit Rückſicht hierauf an! Aber wie bleiben wir verlaſſen, wenn wir uns ihnen überlaſſen! Erwägen wir nicht ſowohl die wächſerne Naſe jenes ſogenann-

ten didaktischen Grundsatzes: „Beschränke den Lehrstoff gehörig!“ als vielmehr sein Verhältniß zu jeglichem Stoffe selbst; es ist ein rein äußerliches. Es ist die eine Seite der Prokrustes-Thätigkeit. In Bezug auf den des religiösen Gebietes ohne alle religiöse Bedeutung, und anstatt die Willkühr der Subjectivität abzuschneiden, öffnet er derselben Thür und Thor. — Die unmittelbare daneben, ob aus Gedankenlosigkeit oder aus Treuherzigkeit, wollen wir nicht untersuchen, empfohlene Lückenlosigkeit, in welcher der Stoff dem Schüler vorgeführt werden soll, widerspricht der ersten Regel, denn sie schließt die Weglassung aus, worin die Beschränkung, wenn sie kein Unding ist, eben ihr Wesen haben muß. So ist auch dieses Prinzip, abgesehen davon, daß es neben dem vorgenannten ein unmögliches, ein ganz äußerliches ist, zu unserm Zwecke untauglich. Bleiben wir bei dem Stoffe, welchen der Usus oder das Herkommen uns überliefert, nicht eben darum, weil wir denselben etwa als den Inbegriff besonders herrlicher Keime zu einem organischen Leben anerkennten und liebten, sondern weil wir nicht das Herz haben, sie abzuthun; so ist in dem herzlosen Festhalten und Treiben solcher Stoffe selbst von religiösem Inhalte, dennoch kein religiöser Gedanke, kein religiöses Leben. Es ist dies Verfahren nichts anders als die Verordnung einer Medicin, von deren Wirksamkeit der Arzt keinen Begriff, oder von deren Unkräftigkeit er keinen Zweifel hat. Sollte in solchem Thun ein Handeln der Pietät gesucht werden können? — Wo aber diese nicht zu finden ist, da ist keine Religion. Selbst wenn alle diese einzelnen Schulfactoren in einander gerechnet werden, so wird das gesuchte Resultat einer leitenden religiösen Idee nicht herauskommen; denn was im Einzelnen nicht ist, wie will es im Ganzen sein? — Besser schien sich ein Unterrichtsplan für religiöse Bildung machen zu lassen, wenn man ganz absah von den die Didaktik umlagernden oder constituirenden Bedingnissen und lieber ihre Wirksamkeit, die in's Weite sich hinauserstreckt, in's Auge

faßte. Es ſchien, als müſſe der angenommene Zweck, um deſſen willen man religiös ſei im Leben, die bildende Thätigkeit der Schule für Religion reguliren. Die Einen dachten nun hinaus an den freien Verkehr des Lebens, wie es zuläſſiger ſei, verkehren mit Menſchen, die ein Gewiſſen im Leibe hätten als die keines, und die bei Troſte wären als deſſelben baar und ledig. Die Religion ſchaffe ohne Zweifel ſolches Alles noch am beſten; mithin ſei ſie zu pflegen in einer Weiſe, welche den Vortheil abwerfe, den man ſich von ihr für gute und böſe Tage verſpricht. Nicht alſo ihrer ſelbſt wegen, ſondern mit Rückſicht auf etwas Anderes, ſo durch ſie zu gewinnen in Ausſicht ſei. Und dieſes Andere ſollte nun die Idee enthalten, welche die intentionirte religiöſe Bildung regulirte! Geſtehet, daß, wenn Ihr ſo Eure Religionsbildung in eine theoretiſche und practiſche, euren Unterricht in eine beſondere Glaubens- und Pflichten- oder Tugendlehre zerſplittert oder hinausſpitztet, daß euch kein religiöſer Gedanken bei der Anordnung der Religionsbildung inwohnte und leitete, daß, wenn Ihr die Sache der Religion dem Dienſte des Verſtandes und dem Intereſſe der Reiche dieſer Welt unterſtelltet, daß Ihr noch kaum gehört in das Reich, das nicht von dannen.

Die Andern dachten an das Verhältniß der Schule zu den Trägern des Religiöſen um uns her, zu Natur oder zu der beſtimmten Geſtalt der religiöſen Gemeinſchaft, welche ſie als Kirche umgab. Und in der That dachten ſie da an etwas Beſtimmtes und an etwas Gutes, weil in beiden Factoren dieſes Verhältniſſes religiöſes Ingredienz zu finden iſt.

Während die Bewirkung der religiöſen Bildung auf Beziehungen auf die Natur keine erhebliche Pflege außer bei Krüſi fand, ſo wurde die andere Art um ſo entſchiedener berückſichtigt.

Aber welch Mißverſtehen mengte ſich auch bald hier hinein! Wenige nur faßten die Idee der kirchlichen Gemeinſchaft ſo lebendig auf, um mit Rückſicht auf ſie einigermaßen die

Anordnung ihres Schulunterrichts in Religion bestimmen zu lassen. Wenn es hoch oder zu Vielem kam, so wurde die Idee, welche die Kirche im Kirchenjahre ausgebildet hat und das mit seinen Festzeiten bedeutungsreich und erfreuend auch unmittelbar in die Schule hineinreichte, benutzt. Aber weniger glücklich als Bildungselement, denn hie und da als Sache der Feier. Die Schule wurde dadurch selbst Kirche, was sie so wenig auf die Dauer werden darf, als die Kirche Schule. Insofern man den Unterricht in der Religion an das Kirchenjahr anlehnte, bezog man ihn auf etwas Stetiges und sich Gleichbleibendes. Das ist eine Sache für die, so zur Vollendung des Glaubensbewußtseins gekommen sind. Sie wandeln ein Jahr um das andere scheinbar durch den Zodiak des Glaubens, während sie in Wahrheit wie die Sonne ruhen. In der Schule aber muß allezeit ein Fortschritt gesehen werden. Es soll sich weniger da ein Sein, als ein Werden darstellen. Es wurde dies Erforderniß auch bemerkt und darum von denen, welche jene Idee verfolgten, behauptet, wie zur Ergänzung jenes Mangels von ihnen auf jeder höheren Stufe Erweiterung der Betrachtung, Vermehrung des Stoffs zugeführt werde. Alles dies ist kein innerliches Fortschreiten und Weiterkommen in der Erkenntniß des Wesens der in Rede stehenden Sache.

Ein weit größerer Theil der Lehrer ließ seine Beziehungen zur Kirche nur in sehr äußerlicher Weise influiren auf die Art und die Anordnung ihres Religionsunterrichts in der Schule. Man ordnete die religiöse Bildung der Schule dem Unterrichte der Kirche, oder richtiger dem des Geistlichen unter, welcher nachträglich über das i des Schulunterrichts das Pünktchen der kirchlichen Vollendung oder Approbation zu setzen habe. Man bemaß das Pensum der religiösen Schulbildung nach den Erwartungen, welche der nachmalige kirchliche Informator behufs der Anknüpfung seines Unterrichts zu hegen sich berechtigt halten mochte.

Gestehet, daß wohl ein Unselbstständigkeitsverhältniß im Gefühl der Unsicherheit sich in solcher Stellung ausspreche, aber kein Gedanke von Haltung gebender religiöser Lebenskraft; aber kein Bewußtsein, es könne auch von der Schule ausgehen, ein Geruch des Lebens zum Leben. Ja, habe ich doch schon Schulmeistern einschärfen hören, daß ihr religiöser Unterricht nur „Fragmentarisches" zu enthalten brauche. Dieses Fragmentarische müsse aber taugliches Material sein, welches der geistliche Architect hinterher im Katechumenen-Unterrichte zu einem „Lehrgebäude" verarbeiten könne. Unter Umständen, d. h. wenn man sich in der Lage befindet, Leute als Schullehrer anstellen zu müssen, die auch das Geringste zu leisten kaum im Stande sind, mag Solches eine ziemlich kluge, administrative Auskunft sein; aber von religiösem Gehalte und Sinne liegt ihr nicht das Geringste zu Grunde.

Bei alle dem aber ist eine unberechenbare Summe religiöser Bildungskeime durch die Schule in das Leben versucht worden. Wie ist das gekommen? Es ist durch die Gunst gekommen, welche manche Schulen darin erfahren haben, daß sie eine religiöse Persönlichkeit zum Lehrer hatten. An solcher entwickelt, entzündet, unterhält sich religiöses Leben. Von solcher lernt es reden und zeugen. Von solcher wird es zurück verpflanzt in die Gemeinschaft des Glaubens, aus welcher die Einzelentwickelung mit ihrer Bethätigung hinausstreben will. Um einen solchen Lehrer wird religiöses Leben in seiner Schule, wie um einen Vater die Familie, ohne daß er es recht weiß, wie.

Man könnte versucht sein, die religiöse Bildung des Nachgeschlechts in dieser unbewußten Wirksamkeit durch den Lehrer zu verbessern, da viele Schulen sich nicht übel dabei gestanden und weder Staat noch Kirche dadurch aus den Angeln gegangen sind, ob zwar letztere eben nicht florirt und der unsichere Zuwuchs aus der Schule auch seinen Theil Schuld an dem wenig befriedigenden Aussehen der kirchlichen Physiognomie

hat. Aber es bedünkt mich, es sei der Schule unwürdig, wenn sie im edelsten Theile ihrer Aufgabe nicht mit bestimmtester Deutlichkeit wisse, was sie thut; wenn sich ihr Handeln in Bezug auf Religion meistern und regeln lassen solle durch Bestimmungen, die im Wesen derselben nicht gegründet sind und ihr Interesse nicht ausmachen.

Es mag, wie oben schon angedeutet worden, an solchen Bemühungen, welche den bildenden Anstrengungen der Schule eine Idee haben einhauchen, oder besser, sie so haben leiten wollen, daß sie in der Bewußtlosigkeit ihres richtig gewesenen Handelns diese Idee gefunden hätte, nicht gefehlt haben, nur ist davon weder etwas in der Schulpraxis, noch in der Literatur von Bedeutung so wirksam geworden, daß es Bestand, Halt und Geltung hätte erlangen können. Am geläufigsten ist in neuerer Zeit der Gedanke geworden, der Religionsunterricht müsse in christlichen Schulen ein geschichtlicher sein. Dieser Gedanke leuchtete in die Seelen einzelner Schulmeister herein, als man sich des mühseligen Unglaubens und Strebens, seinen Glauben in allgemeine Verstandesausdrücke auszubleichen, zu schämen und zu begeben angefangen hatte, und empfahl sich wegen anscheinend leichter Handhabung und fand in vielfältiger Durcharbeitung von zahllosen Vertheilungen und Mittheilungen des betreffenden Stoffs seine gewöhnliche Verwirklichung, aber zu zweifeln ist, ob er in seiner ganzen Trefflichkeit verstanden und erwogen worden sei; gewiß ist, daß seine Fülle nur an wenigen Stellen Ausführung erhalten hat. Der Schüler wurde bestenfalls in ein Wissen um den Verlauf der göttlichen Offenbarung im Großen und Ganzen hineingeführt. Aber er war in Gefahr, sich darin zu verlieren mit seinem eigenen Wesen. Dieses, der Kern des religiösen Einzellebens war damit noch nicht als ein geschichtlicher berücksichtigt und mit aufgenommen. Die Geschichte des Gottesreichs im Aeußerlichen und Gegenständlichen wurde wohl zur Noth von den Einzelnen hingestellt; aber die Vermittelung des Sub-

jectiven hiermit und die Einverleibung deſſelben in jenes iſt gemeiniglich noch dahinten gelaſſen. So fehlt es dem Gedanken der Geſchichtlichkeit eigentlich an der religiöſen Wahrheit für's Leben. Außerdem fehlt es nicht an andern Inconvenienzen aus Uebertreibung oder aus Mißverſtand, welche die Geiſtloſigkeit der Schulwelt, wie auf andern Gebieten veranlaßt. Unter andern zeugen die hin und her vertilirten Fragen hierfür: Ob mit alt- oder neuteſtamentlicher Geſchichte zu beginnen ſei; ob ein Curſus allgemeiner religiöſer Ausſagen nicht den chriſtlich beſtimmten vorausgehen müſſe ꝛc. Ein Zeichen, daß die Idee der Geſchicklichkeit des religiöſen Unterrichts in der Volksſchule ſich nicht in der Energie der Nothwendigkeit und Klarheit geltend gemacht habe. Und ſo geht inzwiſchen Alles in ſeinem von den äußerlichen Bedingungen und Umſtänden gehaltenen und getragenen Gang, ſo gut es kann, nur ohne den rechten Geiſt und den ſichern Schwung.

Wollen wir weiter und in gerader Richtung auf die Betrachtung der in Rede ſtehenden Sache eingehen, ſo kommt es darauf an, poſitiv zu erkennen, um was es ſich hier eigentlich handelt, da aus dem Vorhergegangenen nur beſtimmt erſcheinen möchte, um was es ſich nicht handelt. Es handelt ſich um einen, Gehalt und Geſtalt im Bewußtſein und Unterricht des Lehrers gebenden und allmählig den Geiſt des Schülers ausfüllenden Gedanken. Es iſt einleuchtend, daß dieſer Gedanke nicht als ein Einfall, veranlaßt, durch dieſe oder jene Rückſichtsnahme auf Aeußeres auftreten darf, ſondern als ein Gedanke, der in dem Weſen der Sache und zwar in der Art und Weiſe, wie ſolche ſich entwickelt, gegründet iſt und eigenkräftig ſich in ihr aus demſelben Weſen, als eben es ſelbſt, herausſetzt. Die Sache aber, die hier mit ihrem Weſen und der Art ihrer Entwickelung in Betracht kommt, iſt Religiöſität in ihrer Entwickelung am Schüler, und zwar hier in der beſtimmten Geſtalt deſſelben, an welcher wir im Glauben participiren, d. h. mit freudiger Zuſtimmung und beifälli-

ger Nachbildung unſeres Lebens, das Chriſtenthum. Der Gedanke, welcher maaßgebend zur Erſcheinung kommen ſoll, wird ſonach im Weſen des Chriſtenthums ſeine Wurzel haben und aus demſelben hervortretend eben es ſelbſt zur Erſcheinung kommen laſſen müſſen.

Aber nicht genug, der Gedanke, welcher den chriſtlichen Religionsunterricht der Volksſchule dominiren, beſeelen und vergegenwärtigen ſoll, muß in ſeinem Gliederbau ſo beſchaffen ſein, daß er in der concreten Geſtalt der Schule aufgehen und mit ihr, oder als ſie hervortreten kann. Es iſt keine Schule, wie keine Form des Werdens, ohne unterſcheidbare Stufen. Auf allen Stufen der Schule muß der den Religionsunterricht mehr noch ſubſtantiirende, als bloß normirende Gedanke nicht nur vorhanden ſein, ſondern eine der betreffenden Stufe entſprechende Form haben, die auf ihr das beſtimmte, charakteriſtiſche Merkmal an ihr herauszubilden, Erſcheinung werden kann. Er wird wie die Möglichkeit, ſo auch die Forderung, ſich ſelbſt zu weiterer Beſtimmtheit in der Geſtalt zu bringen, in ſich tragen müſſen. Dieſe größere Beſtimmtheit wird nicht als Anſatz, als ein in eklektiſcher Wählligkeit von Außen anzulöthendes Mehr oder Minder heranzubringen ſein, ſondern wird ſich als eine Individualiſirung des Allgemeinen auf organiſchem Wege anſehen laſſen müſſen.

Der das Schulganze in ſolcher Art organiſirende Gedanke wird die einzelnen Theile nicht bloß unter einander gliedlich zu vereinen, ſondern auch mit dem großen religiöſen Gemeindeleben, mit welchem die Schule in ihrer Thätigkeit in Wechſelwirkung iſt, in Zuſammenſtimmung erhalten müſſen. Es ſcheint nämlich die Gefahr nahe, daß, indem die einzelnen Entwickelungsſtufen der Schule beſondere Beſtimmungen im Grundgedanken verwirklichen oder die einzelnen Seiten deſſelben vorausſetzen, daß ſie von einander loskommen und den Zuſammenhang unter einander verlieren könnten. Aber ſofern der Gedanke in organiſirender Kraft iſt, wird er dies Auseinander-

fallen der einzelnen Seiten verhüten. Ebenso ist es mit der Schule als Ganzes. Wird sie getragen von einem Realität habenden Gedanken, der in der eigenthümlichen Bestimmtheit des religiösen Wesens seinen Grund und seine Wurzel hat, so scheint derselbe in seiner Besonderung für die Schule die Gefahr nahe zu legen, daß sie sich als ein für sich seiendes und bestehendes Institut erkenne, begreife und behalte. Aber insofern der Gedanke in organisirender, das Einzelne oder Besondere aus dem Ganzen bildend hervortreibender Kraft besteht, und aus der Wurzel des religiösen Bewußtseins in der Gemeinschaft stammt, so wird auch die Gefahr durch ihn zu beseitigen sein, daß die Schule sich von der Form des gemeinsamen religiösen Lebens entfernen könne. Die allgemeine Form des religiösen Lebens unter uns ist die Kirche. Das Religiöse ist in der Schule in anderer Weise vorhanden als in der Kirche. Die Kirche darf nicht zur Schule werden, die Schule in ihrer besondersten Thätigkeit nicht zur Kirche. Beides wäre ein gegenseitiges Mißverstehen und Irregehen. Die Kirche hat im Bekenntniß und Cultus die Substanz des religiösen Lebens als ein Sein, woran der Einzelne nach dem Maaße seines Glaubens an dem Herrn Theil hat. Die Schule hat die Substanz des religiösen Lebens als ein Sein, dessen Grundformen eben erst nachgesucht und bewirkt werden. Es entstehen hieraus wesentlich andere Zustände auf beiden Gebieten. Die Betheiligung des Einzelnen ist auf beiden Gebieten verschieden. Dort ist sie ein Haben, hier ein Erwerben. Dort Andacht, hier Lernen. Dort Feier, hier Arbeit. Dort Freude am Genuß, hier Freude an der Arbeit. Bei alle dem streifen beide Gebiete, weil sie eben Gebiete des concreten Lebens und nicht Gebiete der abstracten Vorstellung sind, in einander über. Die Kirche unserer dermaligen Gestalt hat die Schule zur Voraussetzung, rücksichtlich der Bildung der Cleriker sowohl, als der Gemeinde. Sie muß sich in mancher ihrer Ein- und Verrichtungen Behufs der Vermittelung des Uebergangs und

des Zusammenhangs der Schule verähnlichen, wie dies der Fall ist in der Predigt, Katechisation und im Bekenntniß.

Die christliche Volksschule hat die Kirche zum Ausgangspunkte. Der Fluß und Fleiß der Schulthätigkeit sendet den einen seiner Arme in die Kirche. Die Schule muß darum mit mancher ihrer Ein- und Verrichtungen über sich selbst hinaus gehen. Sie muß sich der Kirche gleichen. Vorzugsweise im Religionsunterricht und zwar in denjenigen Theilen desselben, in welchem das freie darstellende Handeln in liturgischer Form als Gebet und Gesang vorkommt. Der denselben tragende Gedanke muß diese Möglichkeit herbeiführen. Die Formen, durch welche sich der religiöse Unterricht vollzieht, werden nur als natürliche Aeußerungen aus den verschiedenen Verhältnissen hervorgehen, in welchen der Grundgedanke in seinen Entwickelungsstufen auftritt.

Wenn hier nun darauf ausgegangen werden soll, diese Idee zu finden, welche die christliche Religionsbildung in der Schule leiten soll, so wird mir nicht erlassen sein, das Wesen der Religion selbst und das des Christenthums insbesondere zu vergegenwärtigen, um uns damit zugleich des als erforderlich erkannten Ausgangspunktes zu bemächtigen.

Wo die Beziehung des Menschen zu etwas anhebt, das als ein Unzeitliches in der Zeit und als ein Unräumliches im Raume, das nicht nur ein Gegensatz alles Endlichen und Beschränkten, sondern auch ein Urheber und Träger desselben ist, gleich viel, ob sie als Abhängigkeitsgefühl, als Veranlassung zur Betrachtung oder Bethätigung besteht, da fängt das Band an, sich als ein wirkliches zu weben, das wir Religion nennen, das den Himmel nicht von der Erde trennt, sondern das beide eint und das in seiner vollendeten Entwickelung im Bewußtsein Gemeinschaft des endlichen Geistes mit dem Unendlichen ist nach allen Seiten seiner Bethätigung.

Das Christenthum ist nach dieser Bestimmung diejenige Religion, in welcher die Gemeinschaft des Menschen mit Gott durch die Erlösung, so durch Christum geschehen ist, auf das Gewisseste und in solcher Weise verwirklicht ist, wie sie der Natur des Menschengeistes allein würdig und heilsam ist.

Der Religionsunterricht aber kann nun nichts weiter sein als stufenweise Hinein- oder Heranbildung der Seele zu dem Bewußtsein, das uns nur als Glaube einwohnen kann, daß wir durch das Verhältniß zu Christo in Gemeinschaft mit Gott sind innerhalb der uns umgebenden menschlichen Gemeinschaft. Dieses religiöse Bewußtsein ist in einzelnen Frommen immer als ein Ganzes und Untheilbares, wenn auch nach Maaßgabe der verschiedenen Lebens- und Bildungsstufen in verschiedenen Graden der Gewißheit und in verschiedenen Entwickelungsständen.

Diese verschiedenen naturgemäß aufeinander folgenden Entwickelungsstufen müssen auch die für die Schule in der Religionsbildung sein, wofern in der Schule selbst Etwas vorhanden sein sollte von naturgemäßem und wirklichem Leben.

Es kommt mithin darauf an, daß die in Betracht zu ziehenden Entwickelungslagen des Lebens aufgesucht und festgestellt werden.

Die Jahre, welche der Mensch, als ein Object der Schule, als Schüler, verlebt vom anhebenden sechsten bis in das fünfzehnte hinein berühren die Zeiten, in welchen das religiöse Bewußtsein noch so sicher eingreifende Eigenthümlichkeiten zur Folge hat, daß sie sich über alle Bezüge des immer mehr erstarkenden und sich erweiternden Lebens verbreiten und auf dieselben bestimmend einwirken können.

Die Schuljahre fallen in die Zeit, in welcher der Mensch beginnen soll, sein in der Gemeinschaft geborgenes und von Einzelnen in ihr getragenes und in Bewußtlosig-

keit bestehendes Dasein aufzugeben und in ein solches umzugestalten, das mit Bewußtsein der Gemeinschaft als ein Besonderes angehört und dient.

Das sind die beiden Endpunkte am Anfange und am Ausgange der Schulzeit. Mitten inne liegt eine Zeit eines fast abstract aus der Gemeinschaft sich herausetzenden Egoismus, in welchem der Mensch, sobald er zum Selbstbewußtsein gelangt, sich betrifft und eine Zeitlang bewegt, es ist das Interregnum des Knaben- und Mädchenthums. Es begreift die mittlere Zeit des Schülerlebens, und culminirt dieses in ihr. Der Anfang desselben schließt sich an Haus und Familie an, welche mit ihren Gewohnheiten und Arten zu sein entweder fördernd, oder störend in's Schulleben einwirkt. Der Ausgang bezieht sich auf die große Gemeinschaft des Lebens, welche allemal der Schule viel Aufmerksamkeit und Fleiß, mithin Kraft vor der Zeit abzapft. Die Mitte, von beiden genannten Endpunkten des Lebens zurückgewiesen und unbefriedigt gelassen, gehört auf das vollständigste der Schule an.

In den ersten beiden Schuljahren ist der Mensch noch mehr oder weniger Kind. Als solches hat er vollauf zu thun mit ihm selber, um sich an Körper und Geist zu formen und zu festigen, demnächst des Familienschooßes sich zu entwöhnen, und sich auf dem entsprechenden Tummelplatz freiern Lebens mit Selbstvertrauen als Knabe, oder mit Selbstgefallen als Mädchen zu wagen und dort zu behaupten.

Mit dem Ausgange der Schulzeit, also etwa mit dem 13. — 15. Jahre gewahren wir, wie der Einzelne es liebt, in Vorstellungen oder Versuchen sich hinauszubeziehen auf die mannichfaltigen Betriebe der großen Gemeinschaft. Er paßt sich ihnen an, indem er sich von Seiten seines Talents und der in ihm erwachenden Neigungen erfaßt, und mehr oder weniger selbst zu verstehen trachtet. Er wird allmählig

inne, wie er der Familie eine Laſt und die Schule für ihn keine bleibende Stätte, weil keine Genüge iſt. Der Knabe ſtrebt aus der Schule fort. „Er ſtürmt in's Leben wild hinaus.“

Parallel mit den erwachenden Ahnungen, daß er etwas für die Gattung ſei, iſt ihm auch in mehr oder weniger großer Beſtimmtheit und Lebhaftigkeit der Gedanke aufgegangen, daß er für die Gemeinſchaft da ſei, daß er ihren Ordnungen, Formen und Einrichtungen ſich hinzugeben habe und etwas für ſie und in ihr zu werden ſuchen müßte. Der endlich erfolgende Austritt aus der Schule macht bei Knaben und Mädchen dieſen Gedanken mehr oder weniger zur glücklichen Wirklichkeit. Schwerer zu charakteriſiren iſt die Charakterloſigkeit der Zwiſchenzeit. Es ſind die Knaben- und Mädchenjahre. Es ſind dies Jahre der Schwebe, der Ungewißheit, des Uebergangs; Jahre, in welchen der Menſch auf ſich ſelber verwieſen erſcheint und auch nur an ihm ſelber und ſeines Gleichen Gefallen ſuchen muß; Jahre, welche weniger Lebensintenſität enthalten, als aus Schule beſtehen, weßhalb man auch von den Schuljahren als ſolchen ſpricht, wo man noch kein Intereſſe am Leben zu haben brauche, und wovon der Gegenſatz in dem Sprichwort: non scholae, sed vitae discendum esse, gleichfalls zu erſehen iſt. Zu den Kindern, denen der Familienzuſammenhang noch allzuſehr anhaftet, mag ſich Knabe und Mädchen nicht gern geſellen. Es dünkt ſie, eine Herablaſſung ihrerſeits zu erfordern. Die Jünglinge, die ihre Befriedigung ſuchen in der Gemeinſchaft und in der Verwirklichung ihrer Gedanken, weiſen den Knaben, die Jungfrauen das Mädchen zurück. So bleiben ſie halb ſchambetroffen, halb ſtolz verachtend und höhnend in jener Kuckuckslage der Fabel. Alles abſtrahirt von ihnen; ſie ſind genöthigt, es auch zu thun. Darum iſt ihre Lage eine abſtracte, eine gemachte, eine ihnen durch unſre Geſellſchaftszuſtände aufgedrungene.

Der Knaben- und Mädchenstand ist ein gewisses Elend; es ist so schlimm nicht, daß es beklagt, es ist so leicht nicht, weder für die davon Betroffenen, noch für die Umgebungen, daß es belacht werden könnte. Es wird nämlich sehr lebhaft gefühlt, man wisse bei den jetzigen Gesellschaftszuständen mit Knaben und Mädchen nicht recht wohin mit ihnen. Dieses geschlechtsgemäße Fürsichsein der Knaben und Mädchen, dieses Exil aus der Familie, dieses Asyl für den Egoismus dieser Zeit erfüllt auf's Beste und Genügendste die Schule. Wie im Felde der Mann, so steht in der Schule der Knabe „für sich selber ganz allein". Sie versieht diese in der Lehre stehenden Knaben- und Mädchennaturen ganz angemessen mit einem Halbsolde, mit einem hinhaltenden Mund-vertröstenden Wartegelde. Sie ist eine „Beschäftigungsanstalt". Sie vermag nicht mit Wirklichkeiten die Ihrigen zu betheiligen: dazu ist sie zu arm. Diese Armseligkeit ist ihre Natur, sie ist ein schwacher Damm, der sich zwischen zwei gewaltige Meere einer reichen Wirklichkeit hineinerstreckt, und deren Vorgänge nur an sie gelangen als Wort und in ihr wiedertönen als Worte. Sie hat nur Worte, nichts als Worte, welche sie geben, und für welche sie interessiren kann. Eben darum ist sie weniger als das Leben, und alle Emancipation setzt sie mit demselben nicht auf den Fuß einer Ebenbürtigkeit, den sie in ihrem Haushalte beibehalten könnte. Dasjenige Reich, wofür die Schule in Anspruch nehmen kann und das Recht hat, mit aller Entschiedenheit es zu thun, ist das Reich des Worts, die Welt der Rede, das Gebiet der Sprache. Die Schule hat keinen Theil an der Gegenwart; die Vergangenheit gehört ihr. Das ist der Grund. Selbst die Realien in ihr sind in ihr bestenfalls vorhanden nicht um ihrer selbst willen, sondern nur in Bezug auf die Rede, sie werden und zerfließen bestenfalls zu Rede, und stehen, gleichviel, ob als Experiment, oder ob als Illustration, in einem Verhältniß zum Worte,

dem Elemente der Schule. So ist die Schule eine Welt, in welcher wie in einem polizeilich gut organisirten Staate platterdings Nichts vorfällt, außer daß raisonnirt wird. Sie hat keine Thaten, für die sie ihre Kräfte in Anspruch nimmt, sie hat nur mit den Kindern in einer Redewelt betrachtend und übend zu existiren. Darum eben haben die Schüler ihre Existenz, ihr Wesen, ihre Bedeutung in der Rede. Hieraus erklärt sich die Schwatzhaftigkeit der Knaben, die Redseligkeit der Mädchen, dieses Kreuz aller der Lehrer, welche selber so viel reden, daß der Schüler darüber nicht zu Worte zu kommen fürchtet und aus Verzweiflung redet.

Die sich bildende Kraft des Knabens oder Mädchens treibt es, aus sich heraus zu gehen und verliert sich entweder in eigener Rede oder bethätigt sich in fremder. Es ist ihr Dasein nicht in Werken, sondern in Worten; nicht in Ideen, sondern in Phrasen.

So liegt das Bewußtsein des Einzelnen in der Schulzeit auf der ersten Stufe noch der Paradiesserinnerung der Kindheit nahe; auf der andern weiß es laut zu werden, um sich zu befreunden mit demjenigen, was in der Rede ihnen Gegenstand wird, oder um sich zu behaupten gegen das, was bei seiner Unbestimmtheit es nicht anerkennen will; auf der dritten neigt es sich entschieden mit Denken und Handeln den Bestrebungen und Angelegenheiten der Gemeinschaft zu, von welcher es bereits das erkannt hat, daß es nur Dasein und Wesen haben kann, sofern es sich mit ihr zu betheiligen weiß.

An diesen Entwickelungsständen des Schülerlebens im Allgemeinen participirt das religiöse Bewußtsein und gestaltet sich ihnen analog, wie es die Einheit des naturgemäßen Lebens mit sich bringt. Obgleich es in der Natur des Religiösen, wie aller edleren Geschäfte liegt, daß solche zu allen Zeiten am Einzelnen eine Hinneigung erkennen lassen,

als etwas Verborgenes, vor den Wahrnehmungen der Welt Geschütztes und Gesichertes unterhalten zu werden, so ist doch dies Merkmal der Verborgenheit und zarter Zurückhaltung das charakteristische für den bemerklichen Anfang des religiösen Lebens und moralischen Inneren. Mit seinem innigen und bewußtlosen Hangen an der Familie steht das Kind nach Maaßgabe der in derselben wirkenden Summe von Frömmigkeit in der Gemeinschaft mit Gott. Die Intensität der Familienfrömmigkeit kann als Factor der kindlichen angesehen werden. Das Verhältniß des Kindes zu Gott ist ein katholisches. Es ist durch die Familie, wie das des Katholiken durch die kirchliche Gemeinschaft bestimmt. Es ist das ein Zustand noch nicht vorhandener, sondern sich erst bildender religiöser Persönlichkeit. Das Kind lebt von Eindrücken. Das Kind hört in diesen Stadien seines Lebens gern von Gott reden und von Dingen, die in Beziehung stehen auf das Unendliche, und von Verhältnissen, die daraus in der Welt und im Gemüth entstehen. Es nimmt gern Theil an Gebet und Gesang. Es erfreut sich an Erzählungen. Bei diesen Vorgängen, zu welchen es zugezogen wird, gestaltet sich durch Bewegung, die sich dem Auge des Betrachters entzieht, allmählig der religiöse Grund seines Lebens.

Es entstehen entsprechende Stimmungen, Ahnungen, Gefühle, Anschauungen, Vorstellungen. Die Augen sehen, die Ohren hören Göttliches. Die Grenze von Wunder und Natur ist noch nicht gezogen. Am besten verhielte es sich in Bezug auf diese Dinge schweigend in der Schule, wenn die Schule, dieses Reich der Redefreiheit, auch nur bei absolutem Schweigen bestehen könnte. „Durch Stillesein und Hoffen würden auch sie stark sein!“

Zu verstatten wäre das Fragen und das Nachsprechen. Schon Rochow in seinen Berichtigungen findet es seltsam, Kinder über Dinge Antworten zuzumuthen, worauf zu ant-

worten einem Philosophen sauer werden möchte. Das Fragen gehört ihnen als ein Naturrecht, vergl. Lucas 2, 46. So bildet und formt sich die Seele als ein Religiöses. Die Seele wurzelt in Gott, sie wiegt sich in ihm; es entsteht ein bestimmt zu erkennender religiöser Sinn. Gott ist der erste Gegenstand seiner bewundernden Liebe. Es ist eine stille Liebe, für welche noch keine oder nur wenige Worte da sind, selbst nicht gesucht werden. „Wer darf ihn nennen ꝛc.“ Die Kinder sind durch die Familie in Gott. Selbstständig, in eigenem Bewußtsein, vor ihm da zu sein, haben sie noch nicht das Vermögen. Die Familie stellt dem Herrn die Kinder dar. Die Schule, in welche die Familie übergeht oder an welche behufs der Bildung die Familie die Kinder abgiebt, übernimmt von der Familie zunächst diese Aufgabe an den Kindern. Die Schule hat das Kind zu tragen im Arme des Glaubens und es an den Herrn zu übergeben. Die Lehrer der Kindlein, als ihre Engel auf Erden, schauen dann leicht in solchen Kindern das Angesicht des Vaters im Himmel, den Verwandtschaftszug der Gottesfamilie, der frommen Kindern um so gewisser eigen sein muß, als auf dieselben noch nicht die denselben zerstörenden Einwirkungen der Welt stattgefunden haben.

Ist auf solche Weise das religiöse Leben in naturgemäßer Weise gediehen, so macht sich ein der Knaben- und Mädchennatur entsprechendes eigenthümliches Studium bemerklich. Das Bestreben, die Bedeutung der Persönlichkeit zu gewinnen, die Neigung, weil die Kraft noch nicht ausreicht, dies zu bewirken durch Erweisungen der That, sich zu bewähren in Worten, das in ihnen und mit ihnen gewordene Geheimniß der Seele zu offenbaren, auszusprechen oder über dasselbe zu erfahren und zu lernen. Diese Schüler können auf ihrer Lebens- und Bildungsstufe es nicht lassen, zu reden und zu zeugen von dem, was in ihres Herzens Regung oder in ihres Denkens Gährung vorgeht. Es

ist ein Verlangen und Fragen nach Aufschluß und Erklärung, welchem nur zu genügen ist, indem ihnen das dargeboten wird, was die in freien Aeußerungen hervorbrechenden Mittheilungen enthalten, indem ihnen zugemuthet wird, sich hiemit als mit einer Offenbarung zu befreunden und hiervon zu erwerben durch Aufnahme und Verständniß. Diese Aeußerungen sind aber nur Gaben der Rede, Darstellungen, in denen die Sache das Wort ist. In ihnen zu leben und zu sein, wird diesen Schülern als ihre besondere Aufgabe zugemuthet werden müssen. In der Sprache haben die Kinder dieser Stufe ihr Wesen. Es wird ihnen Alles zur Sprache. Sie selbst und ihre Frömmigkeit. Was wir zu sagen und zu reden wissen, das meinen wir, nicht mit Unrecht, in solchem Alter zu haben und zu sein.

Das dritte Stadium des religiösen Lebens und Gedankens innerhalb der Volksschule ist das, daß wir uns selbst mit unseren frommen Zuständen und den Aussagen unseres Inneren und mit unsern religiös bestimmten Bestrebungen in Andern wiedererkennen; daß wir für unsere besondere, individuelle Art zu sein und sich auszudrücken, in einer als Allgemeines geltenden Ordnung eine bleibende Stelle und Wohnung finden, daß wir dem Ganzen, der Gemeinschaft bleibend und sicher in Freudigkeit des Bewußtseins angehören. Das ist nicht bloß ein unglücklicher, das ist ein ungebildeter, untauglicher Mensch, der in ein Ganzes nicht paßt, weil er nicht anerkennt, versteht, liebt. Jeder Andere ist mit seinem Herzen zur Ruhe, mit seiner Kraft zu geordneter Thätigkeit gekommen durch die Erlangung eines bestimmten Verhältnisses zur Gemeinschaft. In den bezeichneten drei Stadien ist das religiöse Leben des Einzelnen während seiner Schulzeit enthalten. Die Schule hat diese Phasen nicht bloß in's Auge zu nehmen, sondern eine jede ihrer Natur gemäß zu pflegen und zu bilden. In der Schule aber giebt es nur einen Erfolg, wenn gesondert und auseinandergehalten wird. Qui bene

distinguit, bene docet. Im Leben verhält es sich anders. Qui bene jungit, bene vivit. Die Schule aber ist ein Anderes, als das Leben. Das Leben vereint das in der Betrachtung Auseinandergehaltene zur Wirklichkeit. Die Schule muß das lebendig und leibhaftig Zusammengewesene und Zusammenseiende — das Concrete — auseinandernehmen und fein Eins um das Andere behandeln in Betrachtung und Rede. Darum nimmt die Schule mit gutem Fug und Vertrauen die drei während des Schulalters am Leben bemerklich werdenden Formen des Bewußtseins als besondere auf und zwar in derjenigen Aufeinanderfolge, wie die Natur der Sache es an die Hand giebt.

Die Schule empfängt aus dem Familienschooße das Kind mit einem in ihm ruhenden, verschlossenen, zarten Geheimnisse. Sie hat es pflegend so zu behandeln, daß das Kind es nicht nur nicht verliert und vergißt, sondern, daß es im Kinde zu solcher Wirklichkeit sich gestaltet, daß an demselben und durch dasselbe das Kind etwas zu werden hoffen mag.

Demnächst wird die Schule die Aufgabe erhalten, das mehr oder minder erlangte Bewußtsein einer Gemeinschaft mit Gott in seiner Neigung und Beflissenheit aus individuellen Schranken hervorzugehen, zu leiten und zu bilden. In dieser Absicht führt die Schule zu der Erkenntniß, wie das im Einzelnen vorhandene Geheimniß des frommen Lebens ein offenbares, und in seiner ganzen Fülle durch Christum und die Seinen ausgesprochen ist. Dieser Umstand macht es zu einem Gegenstand des Erkennens und Lernens.

Endlich wird die Schule bemüht sein, das erstarkte und durch die Offenbarung von außen her reich gewordene Bewußtsein des Einzelnen in seinem Bedürfnisse zu erfassen, an ein Gemeinsames sich anzuschließen und zu demselben überzugehen, indem sie erkennen läßt, wie nach Maaßgabe der Auffassung des Glaubensinhalts ein Gegenstand gemeinsamer bewußter Liebe geworden, deren einer sich der Schüler anzu-

schließen habe, wenn er sich selbst und sein gottseliges Geheimniß geborgen und immer reicher entwickelt wissen will.

Hiernach hätte die religiöse Bildung in der Volksschule auf drei Stufen sich zu bewegen.

Die erste Stufe führt aus der Bewußtlosigkeit, in welcher wir zunächst unser Wesen haben, das religiöse Bewußtsein zu individueller Wirklichkeit.

Die andere Stufe läßt die religiöse Bildung zu Worte kommen, als in welchem wir demnächst unser Wesen haben, zu Worte, wie es an uns ist, zu Worte, wie es von außen an uns gelangt.

Die dritte Stufe läßt die religiöse Bildung zur Sache kommen, als in welcher wir für immer unser Wesen haben, oder zu bewußter Beziehung auf die reelle Gemeinschaft des Lebens.

Ich nenne die erste die Unter-, die zweite die Mittel-, die dritte die Oberstufe der Volksschule und erlaube mir, jede einzelne näher, nunmehr in den unterrichtlichen Gesichtspunkt gestellt, vorzuführen.

Die Unterstufe der religiösen Bildung in der Volksschule, oder das Gelangen aus der Bewußtlosigkeit zu individueller Wirklichkeit.

Zweck ist hier die Anlage zur Religion, wie sie im Kind als die Möglichkeit zu einer Gemeinschaft mit Gott ist, zur Wirklichkeit im Individuum zu erheben, da das Kind dieselbe nur in der Familie und Schule findet. Es kommt also der Schule darauf an, die Natur des Kindes mit der unmittelbar in dieselbe gesetzten Anlage zur Religion für die bezeichnete Richtung der Entwickelung zu gewinnen. Der Natur der Sache nach erscheint als Object der Bildung das Kind hier mehr receptiv als freithätig. Ein Mehr von Eindrücken wirkt auf dasselbe ein, als auf welche vom Kinde aus zurückgewirkt werden kann. Es kommt darauf an, das Kind in Lagen zu versetzen, die ein Anregen des Geistes in seiner

Richtung auf Gott werden können. In allen denjenigen Weisen, wie wir auf andern Gebieten des Unterrichts auf das Kind wirken durch Hervorrufung von Stimmungen, Vorstellungen und Erweisungen, um uns bildend seines innern Lebens zu bemächtigen, so wird es auch auf dem Gebiete der Religion vergönnt sein. Empfindung, Anschauung und Gewöhnung werden die Wege sein, auf denen eben so sehr zur religiösen Lebensthätigkeit des Kindes hinein gelangt werden kann, als auch solche, welche Hoffnung geben, daß sich auf ihnen das religiöse Leben des Kindes individuell consolidiren werde.

Dem Kinde muß Gelegenheit gegeben werden, Etwas mit- oder nachzuempfinden, was in sein Herz sonst noch nicht gekommen wäre; es muß in eine Stimmung versetzt werden, in der es ihm unmittelbar gewiß ist, es gehe Ungemeines in den betr. Augenblicken vor: deßhalb die Stille der Feier, Milde der Sprache, Sanftheit des Gesanges, Mäßigung jeglicher Bewegung im Innern und Aeußern, Würde der Haltung, Ernst der Geberden und Mienen.

Außerdem Anschauungen. Die Kleinen müssen zuweilen zusammen sein mit Solchen, in denen das religiöse Leben schon in solcher Bestimmtheit der Gestalt hervortritt, daß sie auch von den Kleinen unterschieden wahrgenommen, beachtet und angeschaut werden kann. Die ganze Einrichtung und der Gang der Schule, der ganze Schülerkreis und der ganze Lehrer müssen im Kinde die Vorstellung bewirken, es gelte hier eine Angelegenheit, die mehr sei als Arbeit und Vergnügen des gewöhnlichen Lebens und die mehr auf sich habe, als die Erlernung eines Gegenstandes, der für die Zwecke des niedern Lebens ersprießlich zu werden verspricht. Hierzu kommen dann ausdrücklich unterrichtliche Vorhaltungen, d. h. solche unterrichtliche Darstellungen und Mittheilungen, in denen etwas liegt, das anzuschauen und zu genießen ist. Die Unterrichtsweise kann nur vorherrschend die vorsprechende und die wie-

derholende ſein. Erzählungen, Sprüche, Lieder, Bilder, welche Thatſachen religiöſen Lebens veranſchaulichen, Erſcheinungen und Werke der Natur ſind der Stoff, an welchem ſich das Kind auf dieſen Stufen bethätigen laſſen wird.

Auch die Gewöhnung muß ihren Einfluß auf Befeſtigung und Geſtaltung, wenn nicht auf Entwickelung des religiöſen Lebens üben. Der ganze Menſch, alſo nicht bloß Herz und Kopf, Gemüth und Verſtand, ſondern auch das Organ der That, die leibliche Seite ſeines Weſens, muß in Anſpruch genommen werden für die im Innern vorhandene Anerkennung, daß in den religiös erfüllten Augenblicken etwas Hochbedeutſames vor ſich gehe. Daher Anhalten zum Aufſtehen, Händefalten, Stillſitzen ꝛc. zu empfehlen.

Das eigentlich als Unterricht zu Treibende wird ſich freilich in den Anſchauungen, die dem Kinde nahegebracht werden, zuſammendrängen und um dieſelben ſich gruppiren. Anzuknüpfen wird da ſein an die Vorſtellung, welche theils die Naturzuſtände am Kinde und im Kinde, theils die Erſcheinungen des Familien- und umgebenden Naturlebens veranlaſſen. Alles wird hierbei ſo zu leiten und einzurichten ſein, daß das Kind das religiöſe Gefühl in ſich ſelbſt wahrnimmt, und daß daſſelbe dadurch geſtärkt werde, daß es der Lehrer den Objecten annähert, die es veranlaſſen, ſich zu äußern. Hierbei wird es erforderlich ſein, das ſo gewonnene religiöſe Erregt- oder Bewußtſein durch Ausſprüche, die es tief und einfach ausdrücken, zu feſtigen.

Dieſe Schulſtufe hat ihr Ziel in religiöſer Bildung erreicht und ihre Frucht hoffnunggebend angeſetzt, wenn in Wirklichkeit ein religiöſes Leben im Individuum gegründet worden iſt. Es iſt ſolch frommes Individualleben freilich mit Andern zugleich, neben ihnen; aber es vermag ſich noch nicht in Andern zu erkennen. Seine Stimmungen, Gefühle und Vorſtellungen hat es noch nicht als ſolche, die es von Andern oder aus Andern oder die es mit Andern hätte, ſondern eben als etwas

Individuelles. Es hat die Ahnung, die Vorstellung von Gott in seinem Bewußtsein, aber diesen Gott weiß es nur erst in besonderster Beziehung auf sich selbst. Es steht auf Israel's Stufe, auf welcher es das Bewußtsein hat, es habe Gott für sich allein. — Auf dieser Schulstufe muß der Einzelne dahingebracht sein, daß er lebt in den Thaten Gottes, die er gethan hat für die Welt und den Einzelnen in ihr. Des Wesens und der Gestalt dieser göttlichen Segensthaten um ihn und an ihm hat er sich zu bemächtigen, wenn er deren Bedeutung aus dem Zusammenhange heraus zu begreifen noch nicht im Stande sein sollte.

Die Mittelstufe der religiösen Bildung in der Volksschule, oder das Gelangen zum Wort des religiösen Lebens. Wenn nämlich die Unterstufe sich befriedigen wird, die religiöse Grundanlage innerhalb der persönlichen Begrenzung zur Wirklichkeit zu bringen, und wenn die Oberstufe die Aufgabe hat, den Einzelnen zu befähigen zu einer Bedeutung für die religiöse Gemeinschaft, so stellt sich ein Drittes, in welches die individuelle Bestimmtheit aufgeht und womit es sich für die Verhältnisse der Gemeinschaft anschickt und präformirt, als das natürliche Bedürfniß der Mittelstufe heraus. Es ist das Gebiet der in einander fließenden, sich aufhebenden oder behauptenden Manifestationen des individuellen Lebens, als Sprache. Es hat diese Stufe das Gebiet der Sprache zu pflegen.

Mit der Sprache bemächtigt sich das Kind auf eine geistige Weise der Welt. Was wir recht zu nennen und zu sagen wissen, davon haben wir ein rechtes Bewußtsein, das haben wir recht im Bewußtsein, das ist unser. Mit der Sprache begann Adam's Herrschaft über die Welt. Auch die unsrige wurzelt in ihr. In der Sprache lernen wir denken, uns selbst und die Welt erkennen und haben. Am Menschen ist das Wort nichts Bedeutungsloses: „Rede, daß ich dich sehe." In der Sprache sind wir noch bestimmter, als in

der That; denn die geistige Gestalt mit ihrer Anschauungs- und Empfindungsweise bildet sich reicher, sicherer, verständlicher, als in der einförmigen und stummen Gestalt die That. — In wirksamen Wechselbezug treten mit geistigen Persönlichkeiten — das heißt gebildet werden, und dieser Wechselbezug ist nur möglich durch das medium der Sprache, als in welcher sich die Geistigkeit der Persönlichkeit constituirt und die Vermittlung mit derselben sich vollzieht. Das Wort, aus der concretesten Wirklichkeit des Individuums gesprochen, und als Laut oder als Schrift anheimgegeben der allgemeinen Receptivität, wird nur begriffen, und bewirkt Bildung, wenn in sorgsamer Sinnigkeit auf dasselbe geachtet, eingegangen, wenn dasselbe behalten, erwogen, ermessen und durch Hin- und Herbewegung im Denken zu eigen gemacht, und Anlaß genommen wird, in Bezug auf dasselbe seine eigenen Gedanken auszusprechen. Hierauf beruht der gute Grund der Gymnasialbildung und das Geheimniß, das manchem Realbildner noch nicht aufgehen will. Das Unrecht in der Gymnasialbildung ist, daß diese Bildung in Bezug gebracht wird mit der Erscheinung des Worts auf fremdem Entwickelungsgebiet. Wie nahe im Worte auch Inhalt und Form einander liegen mögen, so ist nicht zuzugeben, daß das Moment der Fremdartigkeit am Worte die bildende Kraft desselben ausmache, sondern es ist festzuhalten, daß es die Geistigkeit des in ihm liegenden Gehaltes sei. — Und welche Sprache ist ein reineres Gefäß für den Begriff, welche ein zarteres, durchsichtigeres Aderwerk für die Gefühls- und Gedankenströmungen, als die deutsche?

Jedes Lebensgebiet hat seine Sprache. Sich dieser bemächtigen, heißt der Eigenthümlichkeit des Lebens auf dem betreffenden Gebiete sich bemächtigen. Darum klagen die Unphilosophen über die geringe Faßlichkeit der Sprache, welcher sich die Philosophen bedienen. Sie meinen, wenn die Philosophie deutlicher schriebe, wäre es leichter, Philosoph zu werden, wären auch sie Philosophen; sie vergessen aber, daß Jene

aufhörten, die Philosophen zu sein, wenn sie so schrieben, wie Jene denken *), wenn sie ihre neuen Anschauungen und Gedankenverbindungen nicht in neuer Art dargestellt hätten. Ja, man muß die philosophische Sprache haben, um ein Philosoph zu sein. — Und das war gewiß kein sonderlicher Rath, der einst gegeben wurde, die h. Schrift von Solchen übersetzen und erklären zu lassen, welche unbekannt mit der christlichen Terminologie und fremd dem christlichen Glauben, also ganz leer und ledig aller vermeintlichen Vorurtheile, rein linguistisch das Uebersetzen und Erklärungsgeschäft betreiben könnten. Das religiöse Lebensgebiet hat auch seine Sprache, wie das wissenschaftliche. Sie ist das Product reiner historischen Entwickelung der eigenthümlichen religiösen Anschauungsweisen. Was uns über Gott und von Gott vertrauet ist, daß ist uns als ein Wort vertrauet. Röm. Cap. 3, 2. Um vieles anders und reicher freilich bereits als den ehemaligen alttestamentlichen Frommen, Joh. 1, 14. Dies vertraute Wort ist die Offenbarung. In ihr ist die Sache im Wort vorhanden und zur Erscheinung gekommen.

Die religiöse Sprache zu reden, ist laut der Geschichte aller Religionen, auch des Christenthums, entweder Gabe oder Werk der Bildung. Die Sprache des Geistes Gottes ist die Offenbarung und die Weissagung (Weihsagung). Nicht Jeder hat Ohren, sie zu hören. Darum das eine Wort derselben: „Mit sehenden Augen sehen sie nicht, und mit hörenden Ohren hören sie nicht; denn sie verstehen es nicht.“ Matth. 13, 12. und Jes. 6, 9. Und das andere, öfters wiederkehrende: „Wer Ohren hat zu hören, der höre!“ — und die Seligpreisung: „Selig sind eure Ohren, daß sie hören ꝛc.“ Matth. 13, 16. Wenn die Sprache der Offenbarung an den Menschen kommt, so dünkt sie demselben entwe-

*) — „Aber das denkt, wie ein Seifensieder.“

Schiller.

der von der Art zu ſein, wie dem Zacharias, als er fragte: „Wobei ſoll ich das erkennen?“ — oder ſie wird doch als etwas Anderes, Fremdes, dieſer Welt Entgegengeſetztes, faſt mit Beben, wenn auch mit Verlangen, wie von Maria gehört, als ſie ſagte: „Welch ein Gruß iſt das!“ — Deutlicher tritt dies Alles in der Perſon des Erlöſers auf. Das Volk, das auf die Zeichen ſeiner Herrlichkeit in That und Wort ſah, urtheilte über das Eigenthümliche in letzterem durch „Entſetzen“, denn er lehrte gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten. Seine Jünger ſprechen ſchon beſtimmter über das Eigenthümliche in ſeiner Rede: „Herr, wohin ꝛc.; denn du haſt Worte des Lebens.“ Und an anderer Stelle ſagt der Evangeliſt: „Seine Worte waren Geiſt und Leben.“ Und der Herr ſelbſt, er legt auf die Art, wie er von Dem zeuget, was in ihm war, ein Gewicht, wenn er von den Jüngern fordere: „Bleibet in meiner Rede!“ Dies Wort iſt nichts Unbedeutendes überhaupt, am allerwenigſten aber für den Unterricht in chriſtlicher Religion. Wenn das auch nicht heißen kann: „Bedienet euch immer und ewig derſelben Ausdrücke, wie ich“, ſo will es doch ſo viel ſagen: meine Art zu reden, werde euch nicht fremd; haltet euch derſelben ſo nahe, daß eure Rede danach und daraus ſich bilden kann.

Man ſaugt gewöhnlich nicht mit der Muttermilch und als Mutterſprache die religiöſe Sprache ein, und doch müſſen wir, auf dieſem Mittelgebiete individueller und ſocialer Beziehung, eine beſtimmte Geſtalt und Geltung gewinnen, heimiſch werden oder wachſen in derſelben. Sie will erlernt ſein. *)

*) Mein verehrungswürdiger Lehrer, der ſelige Gaſſ in Breslau, ſagt in ſeinem trefflichen Aufſatze „über den Religionsunterricht und über die Art, wie er zu behandeln iſt“: „In Erinnerung dürfte auch hier noch zu bringen ſein, wie bei dem Sprachunterrichte in unſern Volksſchulen vorzüglich auch unſre religiöſe Sprache berückſichtigt werden ſollte, die ſo reich und ſo herrlich iſt und wohl mehr verdient, beachtet zu werden, als bisher geſchehen iſt.“ Ja wohl, oder vor lauter

Auf andern Gebieten des Unterrichts ist die Wirksamkeit der Bildung durch die Sprache und in der Sprache längst anerkannt worden. In der Philosophie ist, glaub' ich, durch Hegel, eine besondere Verwandtschaft mit der Sprache wahrgenommen worden. Die innige Verschmolzenheit der Sprache und der Religion ist, wenn auch vielleicht von Einzelnen erkannt und von Vielen empfunden, dennoch noch nicht zu einer Ingredienz im Religionsunterrichte mit Bewußtsein gemacht worden, wenigstens noch lange nicht auf dem christlich religiösen Unterrichtsgebiete so, wie es das Wesen des Christenthums verlangt, das auf Verkündigung des Wortes beruht und in Verwirklichung des Wortes besteht („Das Wort ward Fleisch! — Das Wort ist der Same. — Fruchtbringen in Geduld. — Seid nicht bloß Hörer des Worts, sondern Thäter desselben."), ja das ein Leben im Worte, ein Hangen am Worte, eine Ernährung durch's Wort ist.

Von Anbeginn, d. h. von Entstehung des Christenthums an, ist es nicht also gewesen. Der Herr selber verschmäht es nicht, in's Sprachliche hinein zu wirken. Matth. 5 und 6: „Eure Rede sei ꝛc." Und in Beziehung auf das Gebet: „Wenn ihr betet, sollt ihr nicht viel plappern wie die Heiden, denn sie meinen, sie werden erhöret, wenn sie viele Worte machen." Klingt das nicht wie Sprachunterricht? —

Alle christliche Bildung hatte Beziehung auf die Erweisung des neuen innern Lebens durch die Sprache: die Predigt, Verkündigung, die Auslegung — das Zeugniß — Martyrion — der Freimuth — die Parrhesia u. a. zeugen davon.

Grammatikalien gar nicht. Aber nicht bloß Sache des Sprachunterrichts ist die Berücksichtigung der religiösen Seite der Sprache, sondern des Religionsunterrichts selbst, wie ich mir auseinanderzusetzen demnächst erlauben werde. Vergl. Jahrbuch des protestantischen Kirchen- und Schulwesens von und für Schlesien von Gass. Breslau 1818. Erster Band S. 193.

Vom Erlöser selbst wird es als ein Zeichen der apostolischen Reife angesehen, daß seine Jünger in den für sie entstehenden Lagen zu reden wissen würden in Kraft eines durch sie wirkenden eigenthümlichen Geistes. Sie sollten unterdessen nicht sorgen, was sie reden würden; denn sie würden die Rede haben, als Gabe. Die Pfingstzeit wurde für die Entwickelung des Christenthums und dessen Ausbreitung in der Welt eine so bedeutsame durch die eigenthümliche Einwirkung des Geistes auf die Sprache und die Rede der Jünger. In ihrem Fortschritt in der Sprache gab sich an den Aposteln und Frommen kund der Besitz des verheißenen Geistes. Hierzu cf. Act. 10, 40.

Timotheus erhält im I. Briefe an ihn, 4, 6. von Paulo die Andeutung, daß es dem christlichen Lehrer darauf ankommen müsse, zu erscheinen „als ein guter Diener Jesu Christi, auferzogen in den **Worten** des Glaubens in der guten Lehre, bei welcher Timotheus immer gewesen sei", und die Aufforderung V. 12: ein Vorbild zu sein den Gläubigen im Worte und anzuhalten mit Lesen, mit Lehren und Ermahnen, bis daß er selbst käme. Hierzu Timotheus I. Cap. 6, 3: „So jemand anders lehret und bleibet nicht bei den heilsamen Worten unseres Herrn Jesu Christi und bei der Lehre von der Gottseligkeit, der ist verdüstert und weiß nichts, sondern ist seichtig ꝛc.

Titus erhält die Weisung: Halte ob dem Wort, das gewiß ist und lehren kann, auf daß er mächtig sei zu ermahnen durch die heilsame Lehre, und zu strafen die Widersprecher; denn es sind viele freche und unnütze Schwätzer und Verführer u. s. w., 1, 9.; und 2, 1.: Du aber rede, wie sich's ziemt nach der heilsamen Lehre.

Die Familien der asiatischen Gemeinden wurden ermahnt: „Lasset das Wort Christi reichlich unter euch wohnen."

Es ist dies, daß das religiöse Leben als ein Sprachliches festzuhalten, und die Bildung desselben von Seiten seiner Er-

ſcheinung in der Sprache anzuſtreben ſei, nicht immer mit Beſtimmtheit im Auge behalten, doch aus einem glücklichen Inſtinkte der Frömmigkeit nie ganz aus dem Auge verloren worden. Inſonderheit ſeit den katechetiſchen Bemühungen Luther's und Spener's. Erſterer, zu geſchweigen ſeiner Bibelüberſetzung, ſchrieb ſeinen kleinen Katechismus, als ein Buch, das geſprochen werden ſollte: „darum bitte ich ꝛc., wollet euch erbarmen über euer Volk, das euch befohlen iſt und uns helfen, den Katechismum in die Leute, ſonderlich in das junge Volk bringen" — — „und dem Volk von Wort zu Wort fürbilden" u. ſ. w., und Veranlaſſung geben zur Rede. Letzterer wirkte ſein Lebenlang darauf hin, daß durch die Behandlung des Katechismus Lutheri die Sprache des Chriſtenthums fortgebildet und durch dieſelbe das Chriſtenthum ſelbſt im kräftigen Leben erhalten werde. Es iſt als einziges Andenken an jene geſegneten Zeiten nebenher Manches aus heiliger Schrift gelernt, geleſen und hergeſagt worden, und iſt alles das Leben, was die Sprache des Lebens im höhern Chor noch unter uns hat, aus dieſen Bemühungen herzuleiten. Wie ſegensreich auch die Predigt in dieſer Hinſicht wirken könnte, ſo iſt dadurch, daß viele Prediger glauben, zu ihren Hörern reden zu müſſen in Worten, „nach denen ihnen die Ohren jucken", der Einfluß auf die religiöſe Redebildung geringer, als der des Unterrichts, wenn auch ganz abgeſehen wird von der größern Schwierigkeit, welche für die Predigt auf die religiöſe Redebildung zu wirken, darin beſteht, daß ſie nur Schweigende vorausſetzt, von denen ſie nichts vernimmt, ob ſie in chriſtlicher Rede ſich üben.

C. A. Zeller in ſeinen „Lernmittel für den wechſelſeitigen Unterricht in der Volksſchule".

Nr. VI und VII, wovon

Nr. VI unter dem beſondern Titel: Kleine Satzlehre mit bibliſchen Beiſpielen, XII u. 220 S. in 16. (14 Gr.)

Nr. VII: Kleine Sprachregellehre (Grammatik) mit bibliſchen Beiſpielen als Grundlage einer Satzlehre. VIII u. 143 S. 16. (14 Gr.)

ſchon in den erſten Bänden der Rhein. Blätter erſchienen ſind, enthalten nichts Hierhergehöriges und ſtreben bloß die Schönheit des Bibelwortes zu unterjochen unter den Buchſtabendienſt der Grammatik. Sie ſind im Intereſſe der Grammatik geſchrieben, nicht aber die Grammatik im Dienſte der religiöſen Sprache.

Indeß, wie viel oder wie wenig es immer ſein möchte, was auf dem bezeichneten Wege durch die Unterweiſung der Jugend aus heiliger Schrift und Geſangbuch für religiöſe Redebildung gewirkt worden iſt, ſo iſt dieſer Redeſtoff nicht als Sprachſtoff, vielleicht nicht von ſeiner ſprachlichen Seite in's Auge gefaßt geweſen und ſomit der Bildung der Vortheil entgangen, der von dieſer Seite her ſich ergeben muß. Es iſt ein Segen darin geweſen, aber noch nicht der volle, ganze, den jedes Wort des höhern Lebens birgt.

Wäre mehr in der angedeuteten Weiſe durch Kirche und Schule gearbeitet worden, ſo würde die Ausnüchterung unſrer Geſellſchaftsausdrücke für Gegenſtände des Glaubens nicht ſo erfolgreich geweſen ſein. Man könnte ziemlich genau die Zeit angeben, wo an die Stelle des Namens Gottes der Himmel, die Vorſehung, die ewige Liebe, das leere Abſtractum für das Concretum gebraucht, wo die unbibliſchen Ausdrücke Pflicht, Tugend ꝛc. im Schulunterricht und in der Predigt in Umlauf kamen. 2 Cor. 2, 17.

Sehen wir demnächſt, worauf es hiernach bei dem Unterrichte ankommt.

Es gilt ein Zwiefaches zu erreichen:

I. heimiſch werden in der Welt der religiöſen Erhabenheit, wie ſolche ſich in einer eigenen Rede und Schrift unter uns feſtgeſtellt hat; vertraut zu werden gilt es mit ſolcher Rede Gehalt, Geſtalt und Gewalt, familiär mit den Sagen,

Liedern, Geschichten, Sprüchen und Predigten derselben, mit den üblichen, so sinnigen und treffenden Ausdrücken und Wendungen, mit dem zu Meidenden und dem zu Erstrebenden, mit dem Geiste, dem lehren, aus welchem das Einzelne geht, mit dem Style, dem hohen und großartig einfachen, in dem alles Einzelne auftritt;

II. mächtig werden der Sprache des höheren Lebens, um derselben sich als des edelsten Vorzugs zu bedienen und als das kräftigste Ferment dieselbe in seinem Herzen zu tragen, und mittelst derselben die Blüthe der Bildung, die christliche Parrhesie zu treiben, die nicht bloß das Merkmal eines guten Redners, sondern als ein solches in das Wesen eines gebildeten Christen hinein zu denken ist. Jeder Einzelne soll befähigt sein zur Antwort auf eine Frage nach dem Grunde des Glaubens, ja zur Erweisung desselben in der Rede, es sei zu Hause oder draußen im Leben. Wenn die Erreichung des ersten Gesichtspunkts uns den Genuß des Schönsten sichert und uns in Stand setzt, alles Edle in seinem wahren Werthe zu würdigen, so die des Andern, daß wir uns als solche zu erweisen vermögen, denen mit der Richtung der Seele auf das Hohe und Heilige auch das Wort nicht fehlt, welches dieser Beziehungen würdig ist. Es kommt also darauf an, daß das vom christlichen Geiste Erzeugte und in der Sprache Erscheinende recht verstanden und gewürdigt werde, und daß selber in christlicher Weise und Weihe das Wort zu führen vermocht werde.

Es muß die Sprache des christlichen Geistes erstens verstanden werden. Im Worte muß die Sache geschaut, erkannt, empfunden werden, welche von demselben, wie in einen Rahmen gefaßt, dargestellt wird. Dies Verständniß der Sprache wird bewirkt durch Erforschung derselben und durch Anleitung zur Erforschung, durch Auslegung, Veranschaulichung und Betrachtung. Durch Belebung des Worts.

Dieſe Belebung des an ſich todten Wortes, das als Schrift vorliegt, geſchieht:

a) durch Aufnahme deſſelben in den Mund und angemeſſenen Vortrag beim Leſen; durch Aufnahme deſſelben in's Gedächtniß zu freiem Vortrage;
b) durch Kundgebung des durch daſſelbe veranlaßten Gefühls; des Geſangs insbeſondere;
c) durch Bethätigung der Phantaſie in und bei Betrachtung des Worts;
d) durch Anempfehlung deſſelben zum Bewahren und Würdigen in einem feinen und guten Herzen; durch Nachweiſung ſeiner Wichtigkeit, Erſprießlichkeit und Schönheit.

Wir haben aber als Religiös-Gebildete nicht bloß zu hören und zu verſtehen, wir haben als ſolche auch zweitens zu reden. Jeder Chriſt hat nach der apoſtoliſchen Aufforderung Petri die Aufgabe, daß er das, was er redet, rede als Gottes Wort; 1 Petr. 4, 11. Daß man ſeine Sprache nicht ſo zu gebrauchen wiſſe, als dieſelbe es zuläßt, wenn man hierzu nicht gelehrt und angehalten worden, lehrt der Augenſchein. Die chriſtliche Volksſchule hat auch Sprachgebrauch nicht bloß im rhetoriſchen und ſtyliſtiſchen Intereſſe, ſondern auch im chriſtlich religiöſen zu pflegen, nicht bloß auf Sprachverſtand zu ſehen.

Wie wenig auch bisher nach dieſen Seiten geleiſtet worden ſein möchte von der Schule, ſo iſt am allerwenigſten geleiſtet worden, was von der Pflege des Sprachgebrauchs im religiöſen Intereſſe ein Zeugniß abgeben könnte. Eine Folge hiervon iſt das Erlöſchen der geiſtlichen Dichtkunſt, welche ehemals das Produkt dieſer geiſtlichen im Volke vorhandenen Sprachkraft war. Welcher Abſtand der Sprache zwiſchen einem Luther, Paul Gerhard und Gellert, Klopſtock, Knapp! Den letztern haftet ein Fremdartiges als eine Weltform und Glätte an. Es iſt wohl grammatiſch reine und ſchöne Rede,

aber nicht mehr reine geiſtliche Sprache, weil viel Reflexion und Sentimentalität. Es iſt wohl vielmehr Rhetorik und Kunſt, aber nicht mehr der Styl der Urſprünglichkeit und Naivetät. —

Eine Folge hiervon iſt das Mißverſtehen und Mißachten der alten ſinnvollen liturgiſchen Sprache und des in ihr ſtattfindenden Cultus und aller jener Erſcheinungen mit geweſen, welche zeigen, wie dem Kirchenleben ſo vieler unſerer Zeitgenoſſen Sinn und Herz fehlt.

Eine Folge hiervon iſt geweſen, daß der Luthertext der deutſchen Bibel von Herausgebern verballhorniſirt werden konnte, die die deutſche Sprache beſſer als Luther zu verſtehen und denſelben corrigiren zu müſſen meinten, und daß das deutſche Volk ſich das, faſt mit Zuſtimmung, gefallen laſſen konnte.

Wie ſchlecht wird, um im Schulbereich zu bleiben, das Gewöhnlichſte, was, wie es ſcheint, in dieſer Abſicht getrieben wird, z. B. das Herſagenlaſſen der erlernten Wochenſprüche, oder des Gebets an jeglichen Tagen noch an vielen Orten betrieben! Das von uns angegebene Ziel wird ſich nur durch Nachbildung oder durch freie Darſtellung im chriſtlichen Geiſte erreichen laſſen. Die Eigenthümlichkeit der Schulthätigkeit in Beziehung auf Begründung und Sicherſtellung eines chriſtlichen Sprachgebrauchs, deſſen Forderung ſich im neuen Teſtament ſehr bemerklich macht: („Bleibet in meiner Rede.“ — Vielleicht auch das Wort: „Deine Sprache verräth dich!“ Gewiß: „Stellet euch nicht dieſer Welt gleich!“ „Laſſet kein faul Geſchwätz aus eurem Munde gehen; haltet am Worte des Lebens.“) möchte beſtehen zunächſt in einer Reinigung der natürlichen, gewöhnlichen Rede und in einer Begabung derſelben mit einem veredelnden Geiſte. Die Erforderlichkeit der Reinigung der menſchlichen Rede, wenn in ihr Göttliches und Höheres geborgen und getragen und verkündet werden

soll, ist abgebildet in der Bedeutung des Vorgangs, welchen Jesajas Cap. 6, 6. 7. beschreibt, wonach ein Seraphim seine Lippen mit einer glühenden Kohle, die vom Altar genommen war, rührete, um ein würdiger Sprecher göttlicher Rede zu werden. Das Gegentheil hat Jacob 3, 6. und V. 10 — 12. Die Erforderlichkeit der Mittheilung und Begebung ist in der Ausgießung des Geistes über die Apostel am Pfingsttage abgebildet und in dem apostolischen Worte: „Eure Rede sei mit Salz gewürzet" enthalten.

Hat die Schule zu christlichem Sprachgebrauch zu erziehen, in ihrer Bestimmung, so hat sie ihre Wirksamkeit so einzurichten, daß eine Sprachreinigung und eine Geistbegabung durch sie an die Schüler gelange. Das Sprachverständniß, zu welchem die Schule zunächst zu verhelfen die Aufgabe hat, wird nach beiden Richtungen hin zu wirken im Stande sein, aber es wird auch geflissentlich bei der Bethätigung, bei der Uebung in der Rede darauf gesehen werden müssen, daß das Anstößige und Unedle entfernt und alles das, was wohllautet und lieblich ist, auf die Zunge und in das Ohr des Menschen komme; es wird ein Canon des Schönen gesucht und in's Herz und Auge gefaßt werden müssen. In Rücksicht des Andern wird dahin gestrebt werden müssen, daß der sich zeigende Geist nicht von uns gedämpfet werde, was auf mancherlei Weise geschehen kann, sondern vielmehr durch die Schule alle Förderungen erfahre, die von ihr ausgehen können. Beides, die Sprachreinigung und die Sprachbegabung wird, ohne ausdrückliche Uebungen anzustellen, sich nicht bewirken lassen. Diese Uebungen können bis zu Gesang werden, und selbst Reinthaler's sogenannte liturgisch-historische Methode könnte zu solchem Behufe nicht unwirksam und vielleicht allein an richtiger Stelle mit verwendet werden; denn das Sprechenkönnen setzt, wie alles Können, Uebung voraus. Die Uebung enthält und giebt den Geist nicht; aber sie bereitet für seine Wirksamkeit das Organ vor und es ereignet sich dann, daß

wer da hat, dem gegeben, dagegen demjenigen, welcher nicht hat, auch das wird genommen werden, was er hat. —

Leseſtoff liegt dem Unterricht dieſer Stufe allemal als Text, d. h. als Kriterium und als Princip, als Ausgangspunkt für Nachbildung und freie Darſtellung zu Grunde.

Wir Deutſchen, insbeſondere wir evangeliſchen Deutſchen, befinden uns im Beſitze von Schätzen, welche die religiöſe Sprache unſeres Volkes in plaſtiſcher Beſtimmtheit enthalten. Es iſt die heilige Schrift, es ſind unverpfuſchte ältere Geſangbücher *), die Katechismen Lutheri und einzelne gediegnere Volkslehrbücher des 17. Jahrhunderts. Die religiöſe Sprache iſt ſo gut, wie jede andere, mit beſondern Zungen und Mundarten verſehen. Da giebt es eine epiſche Sprache der Anſchauung, eine lyriſche des Gefühls, eine philoſophiſche in praktiſcher Reflexion, eine officielle für den Geſchäftsſtyl in politiſchen und liturgiſchen Dingen; eine familiäre Mittheilung gegen Gott und Menſch; gegen Gott im Gebet, gegen die Menſchen in Briefen. Allerhand Nüancen verſchiedener Darſtellung. Im Ganzen vox populi, vox Dei. Es ſind mancherlei Gaben und Sprachen, aber es iſt Ein Geiſt. Die heilige Schrift enthält in der lutheriſchen Ueberſetzung zwar die Grundtöne zu allen dieſen verſchiedenen Sprachweiſen, ſie iſt

*) Gemeiniglich läßt man in Schulen Liederverſe erlernen. Das hilft wenig und iſt verkehrt. Ein einzelner anhaltloſer Liedervers wird eher vergeſſen, als ein ganzes tüchtiges Lied. Es iſt nur eine kümmerliche Rückſicht, mit welcher man dieſes Zweckloſe empfehlen oder entſchuldigen hört, der Unterricht oder die einzelne Lehre ſolle dadurch belebt werden, es ſolle dadurch ein kräftiges erbauliches Element in die Unterredung kommen. Der aus dem Ganzen abgeriſſene, zuſammenhangloſe Liedervers, der ein aus ſeinen Fugen genommener Stein iſt, wird dies auf die Dauer zu bewirken nicht im Stande ſein. Es iſt ein Ueberreſt aus der Zeit, wo man die Sentenzen als die Weisheit, und die Wahrheiten als die Wahrheit ausgab.

aber vor Allem die Musterdarstellung des Gegenständlichen. Die christlichen Gesänge der deutschen Nation haben die christliche Gemüthlichkeitssprache, die christlichen Lehr- und Erbauungsschriften bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts die Lehr- und Reflexionssprache ausgebildet. Die neuern Erbauungsbücher, welche seitdem erschienen sind, haben ganz besonders dadurch ihr Glück zu machen gestrebt, daß sie die Schöngeistersprache des Tages mit anstimmten und cultivirten, aber sie haben durch die Verstimmung des Geschmacks bis in das Herz der Familie hinein viel geschadet. Die Prediger haben es in letzterm Stück auch nicht fehlen lassen von den Kanzeln herab. Die Schule hat sich nur der Ledernheit in der Sprache beflissen und viel in dieser Hinsicht geleistet. Die Aufgabe der Volksschule, auf Grund der oben ermittelten Idee, ist, die Sprache der Kinder nach allen obengenannten Seiten hin zu rectificiren, zu bilden, zu kräftigen. Die Frucht hiervon ist, daß die Phantasie, die Vorstellung, das Herz und der Mund des Kindes leben im Worte Gottes oder Derer, die sein Volk und Reich zu sein trachten. Matth. 6, 33. Der Sinn, die Bedeutung in den Thaten Gottes muß aufgehen an Betrachtung und Erwägung der Worte Gottes, d. h. derjenigen Worte, die, wie keine andern, äquivalente Ausdrücke sind für die Wechselbezüge zwischen Welt und Gott. — Die Frucht ist ein Wissen nicht bloß, sondern auch ein Können; ein Haben in der Vorstellung nicht bloß, sondern ein stilles Genießen im Herzen; ein Schatz nicht bloß im Gedächtniß, sondern eine keimhaltige Dauerfrucht für das Leben; ein volles, von Gedanken und Gefühlen erfülltes, reiches, festes Herz, das sich wenden lässet von unnützem Geschwätze, und wiegen von jedem Wind der Lehre, das ist die Frucht. Ein Geist, der ein Harnisch ist für alle Kämpfe des Lebens. Eine Seele voll Parrhesie, voll Vermögen, in Freudigkeit und Trefflichkeit zu zeugen von demjenigen, was sie erfüllt und durchströmt. Wer der Sprache Herr ist, der ist es auch von sei-

nen Gedanken. „Den Propheten ſind die Geiſter unterthan.“ Denn die Klarheit und Energie des Denkens ſpiegelt ſich in denſelben Eigenſchaften der Sprache; wer der Sprache mächtig iſt, der wird einſt wollen, was er weiß, und was er als ein ſtilles Wort in ſich trägt, das wird er offenbaren. Was Wort iſt, wird Fleiſch werden, Geſtalt gewinnen; wer der Sprache mächtig iſt, der participirt an der Eigenthümlichkeit und Erkenntniß des Volks, die in demſelben ausgearbeitet, durch daſſelbe errungen iſt. (Aus dieſem Grunde mochte man in den Zeiten des Franzoſenhaſſes aus den öffentlichen Schulen eines Theils Deutſchlands das Franzöſiſche abgeſchafft haben.) Es entſteht mit ſolcher Sprachbildung kein Aeußerliches, etwa ein „Herr-Herr“ — ſagen, ein Lippen- oder Munddienſt, etwa eine frömmleriſche Terminologie und verdüſterte Phraſeologie, es entſteht mit der Aneignung der Kraft und Holdſeligkeit chriſtlicher Sprache eine religiöſe, ſich über das Leben verbreitende Anſicht und Stimmung, wie ſie einem Erlöſeten zuſteht, in deſſen Herzen allezeit zu leſen: „Gott aber ſei Dank, der uns den Sieg gegeben hat!“ —, es entſteht die Baſis zu einem Charakter, der ſeiner ſelbſt auf Grund des göttlichen Wortes in der Schrift wahrzunehmen und der Gemeinſchaft zu dienen, eben ſo geneigt als tüchtig iſt; denn des inwendigen Menſchen Perſönlichkeit erſtarkt in dem Grade, als ſie im Stande iſt, zu reden und zu zeugen im Sinne und in der Weiſe des Wortes Gottes; es entſtehen Leute, in deren Worten die Heldenväter unſerer Nation wieder aufleben. — Wie ſoll aus magerem Boden der Wald der Sprache des Volks in Kraft und Friſche wieder aufwachſen? — Die Schule bereite ein Geſchlecht, tüchtig und fertig in der Rede! Nicht in ſolcher, wie die Athener u. ſ. w., allezeit fertig zu Witzen und Calembourg's und Improviſation und dergleichem ungezähmtem Schnickſchnack und Narretheidingen, ſondern in ſolcher, die mit Würde, Anmuth, Beſtimmtheit, Klarheit allemal treffe den Lebensnerven, die Wahrheit in der Sache. Das iſt

für keinen zu schwer, und für keinen zu leicht! Das ist eine feine Kunst, und die eigentliche Probe der Bildung.

Wird nach der entwickelten Idee der Religionsunterricht sorgsam betrieben werden, so wird für die Geistlichen ein Hauptgrund zu einer ihrer gewöhnlichen Klagen über Mangelhaftigkeit in der Vorbildung der Schulkinder für den Katechumenen-Unterricht sich heben. Sie sagen öfters, die Kinder könnten, wenn sie am Katechumenen-Unterricht Theil nähmen, nicht reden. Auch wird eine Redescheu, welche an den Erwachsenen wahrzunehmen, aus Redeunfertigkeit, gern als Hauptgrund der Unmöglichkeit der kirchlichen Katechisationen mit Erwachsenen von ihnen angeführt. —

Diese Herren suchen den Grund dieses oft genug vorkommenden Mangels in der Mangelhaftigkeit des Sprachunterrichts in der Schule. Eigentlich sollten sie, wenn nicht als Revisoren, die sie meistens sind, so doch als die Kenner und Schauer geistigen Lebens und als die Führer des Worts in der Gemeine besser wissen, daß der Grund wo anders zu suchen sei und der Schaden tiefer sitze. Der Glaube, die Religion, wie oben schon gezeigt, hat ein Verhältniß zur Sprachkraft, zur Redelust und zum Redevermögen. Die Stummheit ist Eigenheit gewisser Teufel. Oder wie Dr. Luther irgendwo sagt: „Der Teufel murmelt unverständliche Worte; der heilige Geist lehret laut, bestimmt und vernehmlich reden.“ Der Glaube geht aus, geht über in die Rede. „Ich glaube; darum rede ich“, sagt der Apostel. „Ich schäme mich der Evangeliums-Verkündigung nicht“, Derselbe. Und von dem Herrn ist es nicht bloß im wunderhistorischen Sinne wahr, daß er die Stummen redend machte. Wo er Einzug hält in die Seele, wo er Gestalt gewinnt im Leben, da tritt er auch verklärend, heiligend in die Rede, da giebt er zum Reden Gedanken, Kraft, Freimuth, Nachdruck, Vorbild, Segen. Wo kein religiöses Leben, also kein Glaube, da ist keine Sprachkraft und keine Redelust. Durch die eben bezeichnete Thätig-

keit auf der Mittelstufe wird aber dies Ziel erstrebt, und bei treuer und sorgsamer Wahrnehmung ohne Zweifel auf eine schöne Weise erreicht werden.

Wie auf der Mittelstufe Hingabe an's und Vertiefung in's Wort stattfindet, so ist es auf der Oberstufe angelegt auf eine religiöse Bildung zu socialer Bestimmtheit.

In der Gemeinde, welche noch religiösen Lebens theilhaftig ist, muß auch ein Bewußtsein vorhanden sein von dem Grunde, auf welchem es beruht, von dem Inhalte, der es erfüllt, von der Stellung, in welcher sie sich befindet, zu andern religiösen Gemeinschaften. Der Ausdruck hiervon ist das Bekenntniß. Die Oberstufe hat für eine auf Einsicht in die genannten Verhältnisse gegründete Hingabe an das fromme Gemeinde-Bewußtsein, mithin für den entschiedenen Anschluß an diejenige Gemeinschaft des religiösen Lebens, zu sorgen, die es als eine Wirklichkeit umsteht und aus der es selber als Natur- und Geistesprodukt hervorgegangen ist. Alle Unterweisung wird hier Rücksicht zu nehmen haben auf die Vorbereitung zum Eintritt in die Gemeinde der Mündigen. Darum Einführung in den Zusammenhang der Geschichte der Offenbarung und der Kirche, Entwickelung derjenigen Religionsbegriffe und ihrer Verbindung, aus welcher sich das betreffende kirchliche Bekenntniß auferbaut. Der Kirchenbesuch wird auf dieser Bildungsstufe erst rechtzeitig und nothwendig erscheinen.

Die Frucht dieser Stufe ist die Homologesis, das freudig und bewußt zustimmende Bekenntniß des Einzelnen zum Glauben der Gemeinde und die ernste Richtung der Gesinnung zu einem Handeln, das in Harmonie ist mit dem Geiste der Gemeinde. Es kann auf dieser Bildungsstufe die Confirmation eintreten, und der Einzelne, der in solches Verhältniß gekommen zum Herrn, kann von der Schule mit Beruhigung an die Gemeinschaft derer entlassen werden, welche an seinem Werke stehen und sich in Reizen der Liebe zu gegenseitiger Besserung nach den freien Formen des Lebens fördernd wahr-

nehmen. Die Schule hat das Ihrige gethan. Das Leben thue als Kirche das Seinige! —

Eine nach der entwickelten Idee ausgeführte Bildung der Jugend in christlichen Volksschulen wird eine elementarische sein; denn sie schließt sich an die Elemente und Interessen des frommen Bewußtseins stufengemäß an, und vermittelt dieselben in Uebereinstimmung mit der Lebenserweisung des Kindes auf jeglicher seiner Lebensstufen. Sie ist naturgemäß, nicht bloß der subjectiven Natur des Kindes, auch dem objectiven Verlaufe der Sache entsprechend, ja mit derselben eins. Diese Bildung ist organisch und solidarisch für die Schule insofern, als durch dieselbe die einzelnen Schulstufen nicht allein unter einander fest verbunden werden zu ineinandergreifenden lebendigen Gliedern, sondern auch insofern, als durch sie die Schule selbst zu einem tauglichen Organe des religiösen Lebens in der Gemeinschaft zwischen Haus und Kirche benutzt wird. Sie ist christlich nicht bloß dem Stoffe nach, welcher bei ihr zur Verarbeitung aber bei fremdem Geiste kommt, sondern nach der Idee, durch welche er von Innen her mit christlichem Wesen und Leben erfüllt wird.

Thilo.

III.

Goethe als Vorbild für Lehrer.

(Vorgelesen in der deutschen Gesellschaft in Berlin am Göthefeste den 28. August 1841.)

„Der wesentliche Einfluß, welchen die liebevolle, sinnige Betrachtung der Natur auf Göthe's ganzes Dichten und Denken geübt, ist bekannt und augenfällig genug. Was lassen sich daraus wohl für pädagogische Aufschlüsse ziehen?“ (S. 38.)

„Man erinnere sich nur, wie wichtig es für Göthe geworden, daß er als Knabe in allen möglichen Werkstätten seiner Vaterstadt ganz zu Hause gewesen, Farbe und Schnitt jedes Handwerks, Abhängigkeit der ganzen Lebensweise von dem Berufe sich abgemerkt.“ (S. 262.)

Hiecke, der deutsche Unterricht ꝛc.
Leipzig, 1842.

Ich war gesonnen, in dem Vortrage, zu dem ich mir eine kurze Zeit ausgebeten hatte, Göthe'n (Göthe) als emancipirten Menschen darzustellen, d. h. nachzuweisen, in was für Beziehungen er sich von Vorurtheilen und Fesseln zu befreien gewußt. Aber ich sah bald ein, daß ich ihn dann nicht nach einigen, sondern fast nach allen, wenigstens so vielen Richtungen darzustellen haben würde, daß dazu meine Zeit und meine Kraft wohl nicht hinreichen möchten. Ich gab daher diesen Vorsatz auf; um den Gedanken aber nicht ganz fahren zu lassen, fiel es mir ein, ihn von der Seite seiner

Selbſt-, folglich wahren Emancipation *) aufzufaſſen, in welcher er als Vorbild für Schullehrer in ihrer amtlichen Thätigkeit als Erzieher der Intelligenz der Jugend angeſehen werden könne. Möchte dieſe ſpecielle Betrachtung ſeiner und dieſer Stunde nicht unwürdig erſcheinen! Ich rechne auf Ihre gütige Nachſicht, um ſo mehr, als ich dabei doctrinell zu verfahren habe und von poetiſcher Darſtellung nicht die Rede ſein kann.

Wenn auch in Göthe's Werken, wie es nicht anders ſein kann, eine Menge von Gedanken und Anſichten vorkommt, welche dem Pädagogen reichen Stoff zum Nachdenken darbieten, ſo hat er ſich doch auch einmal, nämlich in Wilhelm Meiſter's Wanderjahren, ausführlich über Erziehungs-Angelegenheiten ausgelaſſen, wie Sie wiſſen, in der Darſtellung der pädagogiſchen Provinz, in welcher als höchſte, Alles umfaſſende Tugend die Ehrfurcht waltet. Allein dieſe theoretiſchen Anſichten ſind nicht der Gegenſtand, auf den ich Ihre Aufmerkſamkeit hinlenken wollte, ſondern er ſelbſt iſt es, die Richtung ſeines Geiſtes, die Art, wie er die Dinge aufzufaſſen, wie er ſich ſelbſt zu bilden pflegte, weniger aus erdachter Reflexion, als vermöge ſeiner ihm anerſchaffenen Natur. In dieſer Beziehung kann man ihn, wie ich glaube, als Vorbild intellectueller Bildung, als Muſter für Studirende und für Lehrende anſehen, und wir werden wohl daran thun, bewußt das zu vollziehen, was er bewußt und unbewußt ausführte. Ich meine nämlich, er ſelbſt repräſentirt in lebendigem Beiſpiel das oberſte Princip alles bildenden und wahren Selbſt- und Jugendunterrichts, das Princip der Veranſchaulichung der Unterrichtsſtoffe. Wer

*) Man wird nicht emancipirt, ſondern man emancipirt ſich ſelbſt, nämlich innerlich im Geiſt, welcher Befreiung die äußerliche folgt. Dieſe iſt erfolglos ohne jene. „Emancipiren" iſt ein Activum; es befreit vom Mancipiren, Mancipirt-Werden.

es nicht kennete, könnte es durch Betrachtung seines Lebenslaufes kennen lernen, und sie kann dazu beitragen, es in seiner Wichtigkeit und Wesenheit aufzufassen. Dies ist der Gedanke, den ich kurz auszuführen gesonnen bin. Die Ausführung würde am natürlichsten in der Art erscheinen, wenn ich aus der Betrachtung seines Lebens das Princip selbst und seinen Inhalt vor Ihren Augen entwickelte. Aber dies würde zu viel Zeit kosten. Kürzer komme ich zum Ziel, wenn ich den umgekehrten Weg einschlage, Ihrer Aufmerksamkeit kurz den Inhalt des Princips der Veranschaulichung der Unterrichtsstoffe vorführe, und dann nachweise, daß Göthe in seinem Leben, in seiner Entwickelung ihm gehuldigt. Dieser synthetische Gang ist bekanntlich der gewöhnliche unsrer wissenschaftlichen Lehrer, statt des natürlicheren, analytischen, die Selbstthätigkeit des Hörenden mehr in Anspruch nehmenden. Um der Kürze willen sei es mir vergönnt, ihn zu wandern, um so mehr, als Göthe nicht der Entdecker des zu besprechenden Princips gewesen.

Der Inhalt des Veranschaulichungsprincips im Unterricht explicirt sich wesentlich in vier Momenten: 1) Gebrauch der eigenen Sinne; 2) Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen; 3) Entwickelung des Abstracten aus dem Concreten; 4) Beziehung der Ideen auf anschauliche Vorstellungen. — In diesem Vierfachen, also in Allem, ist Göthe unser Vorbild.

Erstens der Gebrauch der eigenen Sinne, natürlich bei Allem, was sinnlich wahrnehmbar ist, insonderheit also Selbstsehen und Selbsthören zur Auffassung der äußeren Erscheinungen ist die erste Regel bei der Veranschaulichung, nach meiner Meinung jedes wahrhaft bildenden Unterrichts. Denn „selbst ist der Mann", nicht nur der Mann, sondern auch der Knabe, das Kind. Also nicht erzählen hören von Anderen, durch den lebenden Mund oder das todte Buch, noch weniger Schöpfen aus Quellen, die wieder auf andere und andere zurückweisen, sondern selbst-eigenes Sehen und

Hören der wirklichen, ursprünglichen Dinge und Erscheinungen. Tausende von Menschen mögen es zu allen Zeiten so gemacht haben; als didactischen Grundsatz hat ihn Rousseau in seinem Emil aufgestellt, einem Werke, welches Göthe, hoch verehrend, ein Evangelium der Natur nannte, einen Grundsatz, welchen Pestalozzi später methodisch verarbeitete und der seitdem gesetzgebend gilt für alle Zeiten.

Zweitens Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen, von der Totalität der Anschauung zu den Theilen, nicht umgekehrt, also analytisch. Es war ein Mißgriff mancher Pädagogen, welche bei der Erfassung der irdischen Dinge von den einzelnen Theilen zum Ganzen fortschreiten wollten. Ich erinnere nur an die Streitigkeiten über die Methode des naturhistorischen und geographischen Unterrichts. Die Analytiker, welche von der Totalanschauung des Ganzen ausgehen, haben gesiegt. Denn ihr Weg ist der der Natur, d. h. der natürlichen Entwickelung, des natürlichen Fortschritts, des unbewacht, instinctmäßig verfahrenden Menschengeistes, wie des Fortschrittes der Wissenschaft.

Drittens Entwickelung des Abstracten aus dem Concreten, der allgemeinen Vorstellungen aus den einzelnen, des Mittelbaren aus dem Unmittelbaren, der Begriffe aus den Anschauungen. Also Beginnen mit der Sache, nicht mit dem Bilde oder Zeichen, mit den Dingen selbst und ihren Erscheinungen, nicht mit dem Worte.

Viertens Beziehung der Ideen, der allgemeinsten höchsten Vorstellungen auf ursprünglich aufgefaßte, unmittelbar erlebte, anschauliche.

Kurz Basirung aller Reflexion und Speculation durch wirkliches Leben und Empirie, nicht umgekehrt, und Verdeutlichung jener durch diese.

Nach meiner Auffassung enthält das didactische Princip der Veranschaulichung der Unterrichtsgegenstände dieses Vier-

fache, nicht mehr und nicht weniger, und giebt in dieser Mannigfaltigkeit und Einheit den Kanon ab für jeden naturgemäßen, geistbildenden Unterricht.

Göthe hat ihn uns vorgelebt.

Er wollte überall selbstsehen und selbsthören. Seine Natur (er war keine abgeleitete, sondern eine ursprüngliche Natur) zwang ihn dazu. Mineralogie, Botanik und Zoologie studirte er nicht in Lehrbüchern, sondern in der Natur, nicht in Kabinetten, Herbarien und Museen, sondern in den Gebirgen und Schachten, auf Wiesen und in Wäldern, am lebenden Körper, selbst auf Angern. Ihn verdroß keine Mühe, keine Anstrengung. Was er nicht mit den eignen Augen erreichen konnte, ließ er sich kommen, oder dolmetschen von Solchen, welche die Autopsie und Otakustie (Selbstsehen und Selbsthören) genossen hatten. Solche förderten ihn mehr als Kupferwerke und Bilder. Zu seinen Kunstanschauungen legte er den Grund in dem Lande der klassischen Kunst, in Italien. Hier auch entwickelte die Natur in ihm den großen Gedanken der Metamorphose der Pflanzen. Ein unwiderstehlicher Hang trieb ihn über die Alpen, um die ewigen Meisterwerke der Baukunst, der Plastik und Malerei unmittelbar zu studiren. Was jenseits der Alpen mit ihm vorging, nennt er selbst eine Wiedergeburt. Er — aufgewachsen wie wir alle, unter der Herrschaft des todten Wortes und unlebendiger Begriffe — mußte verlernen und umlernen; aber gerade dieses war ihm, vis-à-vis der Natur und der Originale, eine Seligkeit. Die Anlagen und theilweise die Ausführung seiner größten Meisterwerke stammen aus jener Zeit. Er exponirte sich der wirklichen Welt und ließ sie in seinen Geist einziehen. Er wuchs an der Natur und an dem Menschen, er faßte ihn auf, wie er leibte und lebte als Einzelner und in den gesellschaftlichen Zuständen. Daher die Wahrheit und Unmittelbarkeit seiner objectiven Darstellungen.

Ich belege die Wahrheit dieſer und der folgenden Anſichten, wenn auch faſt zum Ueberfluß, durch ſelbſteigene Worte Göthe's.

1. „Was ich nicht erlernt habe,
Das hab' ich erwandert." —

2. „Ich bin geſund und ſtreife was Ehrliches in Thüringen herum und kenne ſchon einen braven Fleck davon. Das macht mir Spaß, ein Land ſo auswendig zu lernen." —

3. „Mag man zu Gunſten einer ſchriftlichen und mündlichen Ueberlieferung ſagen, was man will, in den wenigſten Fällen iſt ſie hinreichend; denn den eigentlichen Charakter eines Weſens kann ſie doch nicht mittheilen, ſelbſt nicht in geiſtigen Dingen. Hat man aber erſt einen ſichern Blick gethan, dann mag man gern leſen und hören; denn das ſchließt ſich an den lebendigen Eindruck an, nun kann man denken und urtheilen. Ihr habt mich oft ausgeſpottet und zurückziehen wollen, wenn ich Steine, Kräuter, Thiere mit beſonderer Neigung aus gewiſſen entſchiedenen Geſichtspunkten betrachtete: nun richte ich meine Aufmerkſamkeit auf den Baumeiſter, Bildhauer und Maler, und werde mich auch hier finden lernen."

4. „Eine entſchiedene Uebung des Auges iſt nöthig, und man muß erſt lernen, um fragen zu können." — „Ich halte die Augen immer offen und drücke mir die Gegenſtände recht ein. Urtheilen möchte ich gar nicht, wenn es nur möglich wäre."

5. „In der Kunſt muß ich es ſo weit bringen, daß Alles anſchauende Kenntniß werde, nichts Tradition und Name bleibe. — Was Ueberlieferung für ein ſchlechtes Ding ſei, mußte ich wieder bemerken."

6. „Nichts wirkt mehr dunkel durch den Dritten und Vierten, ſondern hell und gerade auf mich. Ich habe nun anſchauliche Begriffe faſt von allen nothwendigen Dingen und Verhältniſſen."

7. „Nun bin ich hier und ruhig" — ſchreibt er aus Rom — „und, wie es ſcheint, auf mein ganzes Leben beruhigt. Denn es geht, man darf wohl ſagen, ein neues Leben an, wo man das Ganze mit Augen ſieht, das man theilweiſe in- und auswendig kennt."

„Ich lebe ſehr diät und halte mich ruhig, damit die Gegenſtände keine erhöhete Seele finden, ſondern die Seele erhöhen."

8. „Ich denke auch aus der Wahrheit zu ſein, aber aus der Wahrheit der fünf Sinne."

Auch das Zweite jener angedeuteten Momente in dem Veranſchaulichungs-Principe lebte in ſeiner Natur. Er konnte nur vom Großen, Ganzen zum Kleinen und Einzelnen herabſteigen; erſt mußte ihm jenes werden, bevor er in dieſes mit Geiſt und Scharfſinn einzudringen vermochte.

1. „Es fängt an, beſſer zu gehen, und ich komme mehr in die Beſtimmtheit und in das lebhaftere Gefühl des Bildes. Das Detail wird ſich ſchon nach und nach herausmachen. Auch hier ſehe ich, daß ich mir vergebliche Mühe gebe, vom Detail in's Ganze zu lernen. Ich habe immer nur mich aus dem Ganzen in's Detail herausarbeiten und entwickeln können. Durch Aggregation begreife ich nichts."

2. „Es giebt eine andere Weiſe, die Natur nicht geſondert und vereinzelt vorzunehmen, ſondern ſie wirkend und lebendig, aus dem Ganzen in die Theile ſtrebend, darzuſtellen."

Nichts aber war ihm mehr zuwider, widerſtrebte ſeiner Natur mehr als die Herrſchaft des Wortes, der todten, blaſirten, unlebendigen, abſtracten Begriffe. Sie waren ihm in innerſter Seele zuwider, ſie konnten ihm ſinnlichen Widerwillen und Ekel erregen. „Wo Begriffe fehlen, da ſtellt ein Wort ſich ein." Er ſuchte nicht abſtracte, ſondern anſchauliche Begriffe. Dieſe fand er nicht in Büchern, darum konnte er aus ihnen zu Anfang nichts lernen. Er ſchätzte ſie nur,

inwiefern ſie hiſtoriſche Aufſchlüſſe ihm lieferten und wirkliche Anſchauungen verklärten. Darum war er ein Feind der eigentlichen Gelehrſamkeit, der Gelehrten, welche der Herrſchaft des Wortes unterliegen. Er meinte, daß das Todte, Unlebendige durch ſie ſich verewige und den Geiſt der Menſchen knechte. Von ihrer Despotie emancipirte er ſich und die Welt. Abſtracte Regeln und Geſetze hatten für ihn keine Geltung. Was er nicht in ſeiner Natur angelegt, ihr nicht gemäß fand, verſchmähete und verwarf er. Er huldigte den in ſeinem eigenen Innern vernommenen Impulſen und Mahnungen.

1. „Einem Gelehrten von Profeſſion traue ich zu, daß er ſeine fünf Sinne ableugnet. Es iſt ihnen ſelten um den lebendigen Begriff der Sache zu thun, ſondern um das, was man davon geſagt hat."

2. „Wozu die gelehrte Schulweisheit ohne Anwendung? Denken und Thun, darin beſteht alles menſchenwürdige Daſein."

3. „So iſt denn auch" — ſchreibt er aus Venedig — „Gott ſei Dank Venedig kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich ſo oft, mich, den Todtfeind von Wortſchällen, geängſtiget hat."

Und aus Rom: „Meine größte Sorge war, keinen falſchen Begriff mitzunehmen."

4. „Die Natur iſt doch das einzige Buch, das auf allen Blättern großen Gehalt darbietet."

Und aus Neapel an Herder, nachdem er Sicilien geſehen: „Die Odyſſee iſt mir nun erſt ein lebendiges Wort."

5. „Wenn man darin (in der Geſchichte der neuern Kunſt von Fiorillo, die er ſonſt ſehr rühmt) lieſet, ſo erfährt man was, aber man ſchaut nichts an."

Endlich veranſchaulichte er ſeine Ideen durch concrete Darſtellungen, in den einzelnen Erſcheinungen ſah er die allgemeinen Geſetze, von jenen ſtieg er zu dieſen auf, dieſe ſpiegelten ſich ihm in jenen. „Das Allgemeine im Beſonderen

geſehen, erkannt und geliebt; das Beſondere in's Allgemeine erhoben und geliebt, Theil und Ganzes in Wechſelſpiegelung.“ Zu ſeiner Zeit herrſchte die Meinung, daß der wahre Poet ſich von der Natur zu entfernen, idealen Viſionen zu lauſchen habe, daß er ſich durch Naturanſchauungen depotenzire und verſchlechtere. Er dagegen fand in der Natur ſelbſt die rechte Baſis für Kunſtanſchauungen und poetiſche Gedanken. In dem Maaße, als Einer ſich der Naturwahrheit bemächtigt habe, in demſelben Maaße ſei Einer, meinte er, ein ächter Dichter. Daher die Naivetät, um ein Schiller'ſches Wort zu gebrauchen, ſeiner Poeſien, im Gegenſatz gegen die Sentimentalität Anderer, ſeiner objectiven Menſchen- und Weltſchöpfungen.

„Bis jetzt“ — ſagt Göthe über den Improviſator Wolff — „iſt er noch in den Kreis der modernen, ſubjectiven, mit ſich ſelbſt beſchäftigten, in ſich ſelbſt befangenen Poeſie eingeengt. Was ſich auf innere Erfahrung, Gefühl, Gemüth und Reflexion darüber beſchränkt, gelingt ihm recht gut, und eine Aufgabe, die hierzu Gelegenheit bietet, wird er glücklich löſen. In allem eigentlich Gegenſtändlichen aber hat er ſeine Fähigkeiten bisher noch nicht ausgebildet, ja er fühlt — wie alle Neuern (!) — gewiſſermaßen eine Scheu vor dem Wirklichen, worauf denn doch alles Imaginative ſich gründen und alles Ideelle ſich niederlaſſen muß.“

So entwickelte und dachte Göthe überall nach natürlichen Geſetzen, er trug das ewige Geſetz der Entwickelung des Menſchen, das ihn auf die anſchauliche Erkenntniß hinweiſet, lebendig und kräftig in ſeinem Inneren, und er kann dadurch, daß er uns dieſes Geſetz vorlebt, und ſeine Richtigkeit in den klaſſiſchen Reſultaten, ſeinen Meiſterwerken, unter welchen in anſchaulich-objectiver Geſtaltung ſeine Iphigenie, ſein Taſſo und ſein Fauſt hervorragen, ſich bewährt, nicht bloß als ein künſtleriſcher, ſondern auch als ein pädagogiſcher Heros

RESEARCH LIBRARIES OF THE UNIVERSITY

angesehen werden. So ist er nicht bloß ein theoretisches, sondern, was mehr sagen will, ein praktisches Vorbild.

Fragen wir endlich noch nach der Quelle dieser außerordentlichen Erscheinung und der großartigsten, auf deutschem Boden fast mit nichts zu vergleichenden Erscheinungen, die alle wahren, gesunden Menschen in reifem Alter (!) hinreißen, so finden wir sie in dem unmittelbaren, unbedingten Vertrauen zur äußeren und zu seiner inneren Natur. Daß jene die objective Wahrheit enthalte, der Mensch sie aufzufassen vermöge, daß das Wahre, Große, Edle in ihm angelegt sei, nur durch naturgemäße Entfaltung aus ihm selbst entwickelt werden könne — diese Grundsätze leiteten ihn alle Wege. Die großen Alten erblickten auf ihrem Standpunkte der Natürlichkeit, im Gegensatze gegen die Idealität des Mittelalters, überall in der Natur das Wirken und Walten überirdischer Wesen, von Göttern und Gottheiten höherer oder niedrigerer Dignität. Das Mittelalter „entgötterte" die Natur, verteufelte sie. In ihren Erscheinungen sah man damals die Wirkungen von Dämonen. Auf gut Faustisch konnte man mit ihnen in Verbindung treten, sie unter Bedingungen sich auf Zeit dienstbar machen. Schädliche Ereignisse leitete man von bösen Wesen, übersinnlichen und teuflischen Menschen ab, man glaubte an Zauberer und Hexen. Man fürchtete die Natur und ihr Wirken. Und den Mäuschen stellte der nach, der „ein Lügner ist von Anfang an". Von selbst entwickelte sich nach allgemeiner Ansicht in Natur und Geist nur das Böse. Aus Einflüssen übersinnlicher Art leitete man das einzelne Gute ab, das man nicht wegdisputiren konnte, die Natur erzeuge, meinte man, nichts davon.

So lange diese ungeheure Verirrung die Welt beherrschte, so lange war an eigentliche Naturforschung nicht zu denken, bei den Alten nicht, weil sie die Erscheinungen aus der gesetzlosen Willkür individueller Wesen, die nach Gunst oder Abgunst wirkten, ableiteten; in dem Mittelalter nicht, weil die

Furcht vor jeder unbefangenen Beobachtung abhielt. Nicht eher konnte die Sache werden, als bis man wieder Vertrauen zur äußeren und inneren Natur gewann, bis man zur Ahnung des ewig Gesetzmäßigen in beiden fortschritt, bis man Gott in der Natur, Gott im Menschenherzen wiederfand. In Beidem gab Göthe seinen Zeitgenossen das ermuthigendste Beispiel. Aus den Resultaten konnten sie auf die Richtigkeit des Weges, der Methode schließen. Mit vollem Vertrauen, unbedingter Vorurtheillosigkeit gab er sich den Einwirkungen der Natur hin und gelangte so einmal zur Erforschung der wichtigsten Gesetze in Natur und Kunst, dann zur natur- und kunstgemäßesten Darstellung derselben, endlich zu einer möglichst freien Existenz im eigenen Leben. Vollkommen ist Keiner, Alles leistet Keiner, aber in dem ebengenannten Dreifachen bleibt er ein Heros für alle Zeiten. Die Mitwelt und Nachwelt schleichen langsam ihm nach, haben ihn aber weder in Leistungen, was nicht zu verwundern ist — denn kaum alle tausend Jahre erscheint eine so gottbegabte Natur, und kaum alle zehntausend begünstigen die glücklichsten Umstände so die Entwickelung — noch in Ansichten und selbstständiger Lebensgestaltung erreicht. Aber wir sind auf dem Wege dahin. Was die ganz moderne Zeit erstrebt, was der heutige Tag hervorbringen will: er besaß es schon zum Theil in Macht und Kraft. Und sein Vertrauen zur Natur hat sich schon Tausenden von Menschen *) mitgetheilt. In tausend Erschei-

*) Verhältnißmäßig noch wenig Lehrern. Unter ihnen giebt es noch nicht viele, die an den Gegenständen als solchen Freude haben, die sich ihnen hinzugeben, mit ihnen zu leben, sie im reinen und reinigenden Sinne anzuschauen und zu denken vermögen. Die Ursachen liegen offen vor dem Auge: fast ausschließliche Herrschaft des Wortes in der Jugendbildung, in der Schule, Aufnehmen unverstandner, unverständlicher Begriffe, Unterdrückung des Vertrauens zu selbsteignem Sehen und Denken, Mißtrauen gegen den Verstand, sogar gegen die Vernunft, Unkenntniß der Natur, der äußeren wie der inneren u. s. w.

nungen liegen die Thatsachen vor Jedermanns Augen. Der objectiven Naturforschung verdanken wir wunderbare, ungeahnete Fortschritte in Wissenschaft und Technik, und in Luft und Wasser haben Naturmenschen (der Bauer Priesnitz zum Beispiel) Heilkräfte entdeckt, die man sonst in Apotheken suchte. Alles kraft und in Folge des wiedererstandenen Vertrauens zur Natur und dem in ihr waltenden Gott. Vom Aeußeren geschieht der Fortschritt zum Innern. Hier herrschen unter uns noch die verschiedensten Ansichten, der erbitterteste Kampf. Der Gott in der Natur ist uns wiedererobert, aber den Gott im Menschen will man noch nicht anerkennen. Außen ist der Teufel überwunden, noch soll er im Innern walten. Aber auch hier ist die Götterdämmerung hereingebrochen, die Forderungen der Subjectivität werden immer ungestümer und mächtiger; zwar suchen das Herkommen und das Wort sie noch

---

u. s w — wie kann bei dieser absoluten Herrschaft des Abgeleiteten, oft absolut Todten das Ursprüngliche, Originale im Menschen aufkommen? Sieht — — sieht? nein, sondern wähnet — man ja darin die Quelle des Bösen! So lange diese Ansichten grassiren, ist an eine natürliche, freie und befreiende Erziehung nicht zu denken, nicht an ein heiteres, farbiges Dasein im Großen und Ganzen. Wo Leben, organisches Naturleben ist, erzeugt die Natur, wenigstens in unsern Regionen, Farben und Licht. Weiß und roth sind die Leibfarben, grün und roth die reinen Kinder des Frühlings und Sommers, blau der Himmel, weiß der Schnee, golden die Sonne. Wir bedecken, selbst an festlichen Tagen, mit Schwarz den Leib, verehren das Schwarze, den Mangel des Lichts und der Farben. Das Auge des natürlichen, gottvollen Kindes dagegen sucht das Licht, den Mond und die Sterne, und sein Dasein ist heiter und rein. Die Natur Gottes veredelt und reinigt; denn sie ist wahr im Schein und im Kern, weil sie Natur ist und Original. Ohne Freude an der Natur, ohne Hingebung an sie, ohne Natur ist keine wahre Bildung denkbar. In diesem Sinne sprach die Bettine das schon mitgetheilte, nur parador klingende, aber tief wahre Wort: „Es giebt nichts Witzloseres unter der Sonne als ein gebildeter (gemachter) Mensch."

niederzuhalten; aber der endliche Sieg ist auch auf diesem Gebiete nicht zweifelhaft. Fragt man dann nach den Heroen, welche ihn gewonnen, so wird — auch in dieser Beziehung — der Name Göthe leuchten mit unsterblichem Glanz.

Anhang.

Noch wollen wir die Harmonie Göthe's mit den oben genannten vier Momenten des Princips der Veranschaulichung durch einige Auszüge aus Riemer *), des genauesten Kenners seiner Eigenthümlichkeit, nachweisen.

„Es waren die Gegenstände selbst, an denen er sich zum Bewußtsein kommen mußte, nicht das Wort, die Erzählung, die Beschreibung. Wie ist er glücklich, wie dankt er Gott, wenn er etwas selbst gesehen hat, wenn der Gegenstand nicht mehr ein bloßes Wort, ein leerer Schall nur ist, wenn auch ein Name kein bloßer Name für ihn bleibt; wenn ein Object sichtlich und handgreiflich vor ihm steht und er alle Sinne daran üben, es von allen Seiten umfassen und im eigentlichen Wortverstande begreifen kann!"

„„Was nur durch die Sinne gefaßt werden kann, dessen Erzählung erregt im Gemüth eine lebhafte und beinahe ängstliche Sehnsucht, und je genauer wir von solchen Gegenständen sprechen hören, desto gewaltsamer strebt der Geist nach ihnen.""

„Daher konnte er früher nicht mehr von Italien sprechen hören, weil es ihm Pein verursachte, bis er es gesehen hatte."

Was er auf diese Weise gewinnt, das stellt er auch eben so sinnfaltig dar, und jedes Wort ist dann voll Bedeutsamkeit und Wirkung. So ist sein Wissen ein eindringendes Sehen,

*) Mittheilungen über Göthe. Aus mündlichen und schriftlichen, gedruckten und ungedruckten Quellen. Von Dr. F. W. Riemer ꝛc. Zwei Bände. Berlin, Duncker und Humblot, 1841. (5 Thlr.)

ein Licht, das ſieht und geſehen wird, und die Wiſſenſchaft iſt ihm kein von den Gegenſtänden abgeſondertes theoretiſches Gerüſt oder Zimmerung, womit der Bau der Natur verkleidet und für ſie ſelbſt ausgegeben wird, ſondern das jedesmalige Eindringen des Geiſtes in die Gegenſtände, der dieſelbe durchglüht und ihre Structur verſichtbart. — Wie Göthen das Wort Nichts war als ein hohler, leerer Schall, und er immer gleich der Anſchauung begehrte; wenn er Städte und Länder nicht aus Reiſebeſchreibungen glaubte kennen zu lernen, ſondern durch Selbſtanſicht: ſo erwarb er ſich ſeine wiſſenſchaftlichen und Kunſtkenntniſſe nicht aus Compendien und Theorien, vielmehr durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen Gegenſtänden. Botanik, Mineralogie und Geologie wurden in der Natur ſelbſt vorgenommen und erſchaut; Anatomie und Oſteologie auf dem (anatomiſchen) Theater; zeichnende und bildende Kunſt an der Natur, an Modellen, an Antiken; Baukunſt überhaupt durch nachbildendes Studium der Säulenordnung und unmittelbare Betrachtung vorzüglicher Bauwerke, alter wie neuer. Das Hiſtoriſche einer jeden Wiſſenſchaft und Kunſt, das Gelehrte, das Techniſche mußte freilich aus Büchern genommen werden; mündliche Belehrung von Sachverſtändigen aber war ihm jederzeit willkommener, weil es ihn im Augenblick förderte, und er immer nur annahm, was er ſoeben brauchte und wiſſen wollte."

„Selbſt in ſeinem nächſten und eigenen Element, in Sprache und Rhythmik, halfen ihm nicht abſtracte ſchwerfällige Bücher, ſondern mündliche Auslegung, Beiſpielgabe und unmittelbar verſuchte Praxis."

„Und ſo ward er in wenigen Tagen, ja Stunden durch Humboldt, Voß, Vater und Sohn, auch wohl von dem Verfaſſer (Riemer) mehr gefördert, als durch einſames Studium von abſtracten Regeln, trocknen Schematismen, ohne treffende Belege." —

„So gegenständlich also in seinem Denken verfährt Göthe als Dichter. Er denkt nicht in und mit Worten, sondern mit den Gegenständen, mit den sinnlichen Objecten selber drückt er geistige Verstandes- und Reflexionsverhältnisse aus. Wie der Maler gleich mit Formen und Farben, der Musiker mit Tönen und Rhythmen sein Gedachtes und Empfundenes für Aug' und Ohr und dadurch für den innern Sinn hinstellt, dem Verstand es überlassend, sich's in seine Wort- und Begriffssprache zu übersetzen, um mit sich und andern darüber reden und verhandeln zu können — wobei aber freilich alles Individuelle und Besondere, was doch eigentlich das sein soll, was sie auszudrücken und darzustellen sich bemühen, verloren geht — so ist auch Göthe's Dichtungen Trope, Gedächtniß, Parabel, Symbol, Allegorie, Mythus das nahrhaft genießbare Fleisch, das die Ossatur des Begriffs, das saftig reife Parenchym, das den trockenen Fruchtkern des Gedankens bekleidet, ihm den sinnlichen Reiz und den geistigen Wohlschmack verleiht; es ist das Medium, wodurch nicht des Dichters Person, sondern die Welt selbst mit uns redet, was sag' ich redet? — das ja successiv und analytisch geschähe — nein, simultan und synthetisch mit der ganzen Sphäre ihrer Wirksamkeit auf uns eindringt, Sinne und Geist zugleich umfängt und ersättigt." —

„Hätte Göthe nicht das Bedürfniß gehabt, sich durch Anschauung zu unterrichten, sondern nach zeitheriger deutscher Weise sich durch Büchertradition mit unfruchtbarer todter Gelehrsamkeit vollzupfropfen und so den Antiquarius und Nomenclator der Wissenschaften als gelehrter Ubique (Böttiger) zu spielen: er würde viel Geld, viel Zeit, viel Mühe, viel Strapatzen sich haben ersparen können. Mit dem Gelde, das ihm die italienische Reise kostete, konnte er die Reisebeschreibungen und antiquarischen Kupferwerke jenes Landes sich anschaffen; für die mitgebrachten Kunstsachen in natura sich mit Abbildungen begnügen. Seine Münz- und Medaillenlust,

konnte er aus Kupfern befriedigen, um ohne Anſchauen der Sachen, wie der Blinde über die Farben, zu urtheilen; ohne die phyſikaliſchen und chromatiſchen Apparate hätte er unverketzert in das Credo der Newtonianer mit einſtimmen können oder es mit Andern dahingeſtellt ſein laſſen, er hätte — doch was hätte er nicht alles können und ſollen, wenn es darum zu thun war, den Gelehrten zu ſpielen und Mitglied einer Zunft zu heißen, was er ſein Lebtag deprecirte, worin häufig mehr in Menſchenhaut eingebundene Buchweisheit, als lebendiges, geiſtvolles, nutzbares Wiſſen in anziehender Perſönlichkeit angetroffen wird; wo algebraiſche Bann- und Zauberformeln die Natur in's Enge zu treiben lehren, aber den Geiſt der Natur zu citiren nicht im Stande ſind!" —

„Da zu jedem Geſchäft, ja zu jedem nur mehr als mechaniſchem Thun ein Wiſſen gehört, dieſes aber in einer Zeit, wo es noch nicht, wie jetzt, durch Dinte und Druckerſchwärze zu Papier und Buch gebracht, aus allen Officinen und Bibliotheken hervordringt — dergeſtalt, daß nunmehr der Geiſt von der literariſchen Fluth eher ertränkt als gehoben, eher verwirrt als aufgeklärt werden konnte — von einem Jeden allererſt erzeugt, das heißt durch eigene Handanlegung an Sachen und Gegenſtänden gewonnen werden mußte, und man, um etwas zu wiſſen — ſelbſt zu wiſſen, nicht auf Autorität hin — es ſo zu ſagen auch ſelbſt zu machen hatte: ſo bedurfte es nicht wenig Zeit, Mühe, Verſuch und Gegenverſuch, um das zu erforſchen, was jetzt allgemein bekannt, zugegeben, gelehrt und verbreitet, ſchon wiederum Stufe zu neuen Fortſchritten geworden iſt. Dies war zu jener Zeit der Fall mit allen Naturwiſſenſchaften und den darauf fußenden Gewerben der Oekonomie, Induſtrie und Technik. Sie mußten zum Theil erſt geboren werden, oder lagen noch in der Wiege." —

„Man konnte ſodann auch die merkwürdigen Worte, die er ſeinen Freunden über ſich in den Mund legt, hier anwendbar finden: „was Göthe lebe, ſei beſſer als was er ſpreche,

dieſes beſſer als was er ſchreibe, und das Geſchriebene beſſer als das Gedruckte."

„Freilich mag das, was Einer lebt, leicht beſſer ſein als was er ſpricht, ſprechen kann: denn erſtlich iſt es mehr, iſt zuſammenhängend, wahrhaft, natürlich, unmittelbar aus der Quelle, aus dem ganzen Menſchen ſtrömend. Sprechen läßt ſich nicht Alles. Entweder kann man es nicht in Worte faſſen, aus eigener Unfähigkeit, aus Schwierigkeit oder Unmöglichkeit der Sache; oder darf es nicht, aus Rückſicht auf ſich und Andere. Gefaßt ſogar iſt es etwas Anderes, Mehr oder Weniger als das Gelebte, ſchon dadurch alterirt, daß es durch die Reflexion hindurchgegangen, eine Art von Appretur bekommt, die der unmittelbaren That und Wirklichkeit abgeht. Es iſt eine Ueberſetzung in ein ganz anderes Idiom."

„Auch ſonſt noch iſt es ſchwer, ja wohl unmöglich, was man lebt, d. h. doch, was man iſt, fühlt, denkt, thut, mit einem Worte ſich, ſein Individuum, vollkommen auszuſprechen, weil man ſich nicht überall ſelbſt gewahr und bewußt wird; es bleibt immer noch das Eigenthümlichſte zurück, der (myſtiſche) Grund, aus dem Wollen und Begehren, Gedanken und That aufſteigen und äußerlich werden."

„Sodann kann die Sprache, die ein Allgemeines iſt und darſtellt, das Beſondere, Concrete, Individuelle nicht ganz in ſich aufnehmen und wiedergeben; ſie hat — wie Schiller es ausdrückt — eine der Individualität entgegengeſetzte Tendenz. Auch iſt nicht Jeder und nicht immer ſo ſprachgewandt, um mit der mindeſten Einbuße des ihm Eigenthümlichen ſich ſelbſt treu und doch Andern verſtändlich auszudrücken."

„Steht aber auch Sprache und Schrift hinter Leben und That zurück, ſo haftet doch immer noch etwas Lebendiges, Unmittelbares, Individuelles dem Geſchriebenen an, wohnt ihm ein, das ſogar in ſecundärer Handſchrift einen lebendigen menſchlichen Urſprung andeutet und verräth, während das Gedruckte, abgetrennt von aller Perſönlichkeit, leblos, ſtarr,

steif sich auch nicht in flüchtigen Zügen mehr vor dem Blicke bewegt, sondern mechanisch abgemessen dasteht, ohne merken zu lassen, wie und woher es entstanden."

„Das Lesen ist daher ein trauriges Surrogat des Schauens und Hörens. Es ist, als wenn man ein Gemälde, statt es zu sehen, nur beschreiben hörte, ein Tonstück, statt es zu hören, nur in der Partitur zu sehen bekäme." —

„Ganz wie es ihm mit der Entwickelung natürlicher Phänomene und mit Gedichten erging, „„daß Er nicht sie, sondern sie ihn machten."" —

„Die erwachte Neigung für die Naturwissenschaften beurkundet unwiderlegbar das allgemeiner gefühlte Bedürfniß nach einem anschaulicheren, praktischeren, solideren, die sämmtlichen Kräfte des Menschen mehr erweckenden und beschäftigenden Wissen, als das zeitherige traditionelle historische ist."

„Die Naturwissenschaft ist so menschlich, so wahr, daß ich Jedem Glück wünsche, der sich ihr auch nur etwas ergiebt. Sie fängt an, leicht zu werden, so daß auch gern trägere Menschen sich eher dazu einladen lassen; sie ist so leicht wahr zu behandeln, daß sie den Geschmack zum Unwahren überwiegen kann; sie beweist und lehrt so bündig, daß das Größte, das Geheimnißvollste, das Zauberhafteste so ordentlich, einfach, öffentlich, unmagisch zugeht; sie muß doch endlich die armen unwissenden Menschen von dem Durst nach dem dunkeln Außerordentlichen heilen, da sie ihnen zeigt, daß das Außerordentliche ihnen so nahe, so deutlich, so außerordentlich, so bestimmt wahr ist."

„Ich bitte täglich meinen guten Genius, daß er auch mich von aller andern Art von Bemerken und Lernen abhalte, und mich immer auf dem ruhigen bestimmten Wege leite, den uns der Naturforscher so natürlich vorschreibt." —

Dieses sind einige wenige Bemerkungen über des außerordentlichen Meisters Stellung zu den Dingen der Welt und

ſein Verfahren aus dem reichen Werke von Riemer, welches kennen gelernt zu haben mir einen lang dauernden Genuß bereiten wird. Wer Mühe hat, in die Göthe'ſche Denk- und Anſchauungsweiſe hineinzukommen, aber ſich das Auge öffnen laſſen will für eine Perſönlichkeit, welche den Gebildeteſten der Nation als Nummer Eins gilt, leſe die Mittheilungen von Riemer. Ich ſchließe meine Mittheilungen noch mit einigen Worten.

Das Auge — ſagt irgendwo ein Schriftſteller — iſt himmliſcher Natur. Darum erhebt ſich der Menſch über die Erde mit dem Auge, darum beginnt die Theorie mit dem Blick nach dem Himmel. Die erſten Philoſophen waren Aſtronomen. Der Himmel erinnert den Menſchen an ſeine Beſtimmung, daran, daß er nicht bloß zum Handeln, ſondern auch zum Beſchauen beſtimmt iſt. Das Wort iſt ein abſtractes Bild, iſt die imaginäre Sache, iſt der eingebildete Gedanke, daher ſich die Menſchen, wenn ſie das Wort, den Namen einer Sache, kennen, einbilden, auch die Sache ſelbſt zu kennen. Im Mittelalter verrichtete man Wunder mit dem Wort; an gewiſſe Worte knüpfte man geheimnißvolle Kräfte, ſie galten gleich Talismanen, als Schutzmittel gegen böſe Kräfte. Noch üben bloße, leere Worte einen Zauber auf Tauſende. Den ganz zu zerſtören, dazu bedarf es noch der Jahrhunderte. Der Name Göthe iſt ein Zauberwort, den Zauber zu entzaubern, das uralte, urſprüngliche Verhältniß des Menſchen zur Natur wiederherzuſtellen, zu vertreiben die Scheu vor den Dingen in ihrer Wahrheit und Wirklichkeit. Natürlich gehört dazu nicht bloß Anſchauen, ſondern auch Denken. Göthe ſelbſt ſagt: „Was iſt Anſchauen ohne Denken?" Der Verſtand muß über die Anſchauungen, die ewig das Erſte bleiben, reflectiren. Bloße Anſchauung findet zuweilen Abſtoßendes oder gar Ekelhaftes in der Natur; der wiſſenſchaftliche Verſtand tödtet den ſinnlichen Widerwillen, er betrachtet Spinnen, Kröten und Infuſionsthierchen mit demſelben Intereſſe

wie Sterne und Menſchen. Den Menſchen des Mittelalters war die Natur gottlos, gottlos die Naturwiſſenſchaft; der galt für den Religiöſeſten, der es am weiteſten in der Entbehrung der Naturgenüſſe gebracht, der in ſich ſelbſt die Natur nach Möglichkeit getödtet hatte, man lebte und ſchwelgte in erträumtem Himmel und ſchon diesſeits in künftigen Dingen. Dieſe Zeit iſt im Ganzen und Großen unwiderbringlich dahin; man hat die Erde wiedergefunden, und denkt nun daran, ſie zu einem Himmel umzuſchaffen. In dieſer Beſtrebung vereinigen ſich die Kräfte der energiſcheſten, edelſten Geiſter. Darum ſind ihre Forſchungen der Natur der Dinge, der Erforſchung der Natur- und Culturgeſetze zugewandt. Schon betrachten wir mit Staunen die Wunder, welche die Kenntniß jener zu Stande gebracht hat; die Erkenntniß dieſer wird nicht geringere, noch weit tiefer greifendere Umgeſtaltungen in's Daſein rufen. Die Mittel zu beiden werden durch das Vertiefen in die Natur der Dinge, durch die Liebe zu ihnen gefunden. Was wir verachten, würdigen wir keines Blickes. Was man anſieht, achtet man. Anſchauung iſt Anerkennung. Naturſtudium iſt Naturdienſt. Und worin beſteht wahre Bildung weſentlich? In der Erhebung des Individuums über ſeine Subjectivität zur objectiv-univerſalen Anſchauung und zum Zuſammenſchaaren der Einzelkräfte zu allgemeiner Erhebung. Der klaſſiſche Geiſt, der Geiſt der Bildung iſt der durch die Wahrheit der Natur im umfaſſenden, nichts Exiſtirendes ausſchließenden Sinne des Wortes gebildete objective Geiſt. Je ſubjectiver der Menſch iſt, deſto mehr entfernt er ſich von der Natur, deſto über- und widernatürlicher wird ſeine Anſchauung, deſto mehr wird er zum Glauben an Mirakel und zu einem widernatürlichen Verhalten im Leben geneigt, deſto abgeneigter natürlichen Erklärungsweiſen und natürlichem Sein.

„Sieh', ſo iſt Natur ein Buch lebendig,
Unverſtanden, doch nicht unverſtändlich."

„Wer mit seiner Mutter, der Natur, sich hält,
Find't im Stengelglas wohl eine Welt."

Göthe.

A. D.

IV.

Ueber einen der Grundzüge des deutschen Volkscharakters, die Liebe zur Natur; welchen Werth derselbe hat und wie er am zweckmäßigsten zu bilden sein möchte.

(Gelesen zu Tempelhof bei Berlin, in der Juliversammlung der pädagogischen Gesellschaft. 1840.)

Ort und gesellige Verhältnisse haben von je her an diesem Tage uns in den Vorträgen die engen Gränzen der sonst in Betrachtung gezogenen Objecte überschreiten lassen. — Bald waren es interessante Persönlichkeiten, über die sich die Vorträge verbreiteten, bald war es ästhetischer, bald moralischer Stoff überhaupt. — Wiewohl nun das vor wenigen Wochen von uns erlebte Jubelfest der Thronbesteigung des unsterblichen Friedrich und der bald darauf erfolgte Heimgang unsers geliebten Landesfürsten es rechtfertigen würden, wenn einem dieser Männer heut hier einige Worte des Andenkens geweiht würden; so muß ich doch diesen reichhaltigen Stoff ablehnen, so sehr ich auch für den ersten Mann begeistert bin und diesen verehre. Ich muß es in Beziehung auf den großen König, weil ich der Meinung bin, daß an dieser Stelle nur der Mann, der erfahrne und gereifte, über ihn reden kann; in

Beziehung auf den theuren Hingeschiedenen aber, weil außer demselben Grunde dabei noch die Schwierigkeit obwaltet, daß zu seiner Würdigung und Beurtheilung bei weitem die Acten noch nicht geschlossen sind. — Also an keine dieser großen Aufgaben kann und will ich mich wagen; doch hoffe ich Nachsicht zu finden, wenn ich von einem der Grundzüge unsers Volkscharakters zeige, wie er zu allen Zeiten in der Geschichte sich offenbart, welchen Werth er an und für sich hat, und wie wir auf die zweckmäßigste Weise ihn an uns und andern zu bilden vermögen.

Es möchte vielleicht Manchem hierbei einfallen, daß ich wohl gar die Glanzseite unsers Wesens, die Verehrung der Frauen nämlich, wodurch ja der Deutsche sich zu allen Zeiten ausgezeichnet hat, zum Gegenstande meines Vortrages wählen möchte. Doch das sei ferne! Denn darüber zu sprechen möchte zu andern Zeiten schon seine Schwierigkeiten haben, vollends heut jedoch sehr gewagt und überflüssig sein. Gewagt, weil es unter den Augen derer geschehen müßte, denen die Verehrung gezollt wird; überflüssig, weil wir ja hoffentlich durch die That die Existenz dieses Grundzuges heut an den Tag zu legen gesonnen sind. — Aber auch nicht jene Schattenseite unsers Wesens, den Mangel an Gemeinsinn und die Stumpfheit in Allem, was das große Ganze, den Staat, betrifft, will ich in Betrachtung ziehen — jedes Tagesblatt giebt uns die demüthigendsten Erinnerungen daran; nicht den gepriesenen tief-wissenschaftlichen Sinn der Deutschen; denn wir wollen hier in freier schöner Natur

„Von allem Wissensqualm entladen
In ihrem Thau gesund uns baden."

(Göthe.)

Dies Alles mag heut auf sich beruhen, während ich mir erlaube, gerade auf das aufmerksam zu machen, was uns nächst dem höheren Triebe zur Geselligkeit jährlich diese schöne Feier im Freien, fern vom Getümmel der Stadt, begehen

läßt: der rege Sinn des Deutschen für die Schönheit und Erhabenheit der Natur nämlich, die uns besonders eigenthümliche, ästhetisch-religiöse Betrachtung der uns umgebenden Schöpfung.

Denn wahrlich zu keiner Zeit hat dieser Sinn, der als ein allgemein menschlicher zwar jedem Volke eigen ist, aber doch unter den neueren Völkern den Deutschen vorzugsweise zugesprochen werden muß, zu keiner Zeit hat er sich unter uns verleugnet. — Blicken wir nur auf die Geschichte und auf den Spiegel unsers Volksgeistes, auf die Literatur, so treten uns überall Erscheinungen und Thatsachen entgegen, welche Manifestationen jenes Sinnes sind. — Von unsern Urvätern wird berichtet, wie sie in Waldeseinsamkeit ihre Hütten aufgeschlagen. Da lag jede Wohnung umruht von den Aeckern ihrer Bewohner, getrennt von den übrigen; in ihr lebte der Deutsche in unmittelbarem Verkehre mit der Natur. Und dann sein erhabener Gottesdienst! Mögen auch Götzenbilder bei unsern Vorfahren existirt haben: es bleibt gewiß, daß sie ihre geweihten Haine, ihre heiligen Bäume besaßen. Vor diesen beugten sie das Knie; in ihnen glaubten sie die Kraft der Gottheit am besten zu erkennen, in ihrem Rauschen und Säuseln die Stimme des Naturgeistes zu vernehmen. — O, sicher schreibt sich die heilige Ehrfurcht, die auch jetzt vor jenen Riesengebilden des Pflanzenreiches, den mächtigen stolzen Eichen des Waldes, nicht selten unter uns gefunden wird, von jener heiligen Scheu her, die unsern Voreltern eigen war. — Und bekannt ist es, wie ungern sie jenes Naturleben, wodurch freilich zugleich ihr Freiheitstrieb befriedigt wurde, mit dem Stadtleben vertauschten. Städte waren ihnen Gefängnisse; stand es in ihrer Macht, so zerstörten sie dieselben. Aber gewiß trug dazu nicht bloß der Freiheitstrieb, sondern auch, wenn gleich mehr unbewußt, die Liebe zur Natur wesentlich bei. — Sehen wir ferner, wie dann später der begünstigte Theil der Nation, der Adel und die Geistlichkeit,

ſeine Wohnſitze wählte! Jener baute ſeine Burgen auf die Berggipfel des Landes, wo die herrlichſten Fernſichten ſich darbieten; dieſer ſiedelte ſich an in lieblichen Thälern, am Abhange der Berge, an den reizenden Ufern der Flüſſe und Seen. Es wäre gewiß verkehrt, bei jenem die Wahl ſeiner Wohnorte allein aus dem Grunde herzuleiten, daß es ihm daran lag, für ſeine Räubereien einen möglichſt günſtigen Standpunkt zu gewinnen. Es lebte der reine Sinn für Naturſchönheiten gewiß in nicht wenigen jener Burgbewohner, wie denn ſelbſt die edelſten Kaiſer uniers Volkes, die ſächſiſchen und hohenſtaufiſchen, in der Wahl ihrer Wohnſitze davon ein Zeugniß geben. — Ja ſelbſt, wenn es darauf ankam, für ländliche Gemeinen ein Gotteshaus zu gründen: wie ſinnig und paſſend wurde in den meiſten Fällen der ſchönſte Punkt der Oertlichkeit dazu auserſehen! Ich erinnere hier nur beiſpielsweiſe an die Lage der Kirche dieſes Dorfes. — Freilich, als mit größerer Entwickelung des Städteweſens das Volk ſich mehr und mehr der Induſtrie zuwandte; als der Städte immer mehr und die gegründeten immer größer wurden: da konnte jener der Natur um ihrer Schönheit willen zugewandte Sinn nicht mehr in derſelben Weiſe ſich geltend machen. Aber geltend machte er ſich auch da noch; er verließ uns nicht. — Einem aufmerkſamen Blicke kann bei Betrachtung der ſogenannten gothiſchen Bauwerke nicht entgehen, wie ſie gewiſſermaßen nur die vergeiſtigte Natur darſtellen. Jene ſchlanken, gefurchten, zum Himmel empor ſtrebenden Säulen mit ihren knorrigen Füßen und Kronen; jene ſich in Reifen und Spitzen zertheilenden und ineinander ſchlingenden Wölbungen: gleichen ſie nicht den prächtigen Bäumen des Waldes, dem Laubdache mit ſeinen Aeſten und Zweigen! — Und dann der Zierrath der Fenſter, die heilige Roſe, das Symbol der Liebe; der reiche Blätterſchmuck an Simſen und Kanten, durchbrochen von phantaſtiſchen Thiergeſtalten; die gen Himmel zeigenden Thürme mit ihren mannigfaltigen Glie-

derungen und Durchbrechungen: iſt nicht Alles, obgleich es dem ſtrengen Geſetz des Maßes und der Zahl nicht minder unterworfen iſt, wie die griechiſche Architektur, doch durchaus ein Eigenthümliches und Neues, und läßt ſich die unmittelbare Herleitung dieſer architektoniſchen Geſtalten aus den organiſchen Formen, namentlich des Pflanzenreiches, wohl verkennen? — Man hat in neueſter Zeit arabeskenartige Randzeichnungen im deutſchen Bauſtile bloß aus Bäumen und Sträuchern mit vielem Glücke darzuſtellen verſucht. Mit überraſchender Leichtigkeit laſſen ſich die Formen auf dieſe Art wiedergeben, was bei der antiken Architektur wohl ganz unmöglich wäre. Es mag dies als ein Beleg dafür angeſehen werden, daß unſere deutſche Baukunſt unmittelbar aus Naturanſchauungen entnommen, ~~um~~ eine, freilich ſehr in's Ideale gehende, Auffaſſung der Außenwelt iſt. — So bildete alſo in der Kunſt der Deutſche ſeinen regen Sinn für die Schönheit der Natur weiter fort; ſo fand er hier Erſatz in Stein und todtem Stoff bei eintretender Beſchränkung des freien Verkehrs mit der ewig jungen Mutter Natur. —

Hatte ferner die klaſſiſche Welt des Alterthums die Natur bevölkert mit ſchützenden und ſchirmenden Gottheiten, ſo fehlte auch dem mittelalterlichen deutſchen Volksglauben nicht der rege Sinn für die Ausbildung einer ſolchen eigenthümlichen Fabelwelt; und je mehr ſich das Volk von dem unmittelbaren Verkehr mit Wald und Feld und Berg und Thal abgeſchloſſen ſah, deſto tiefer wurzelten im Gemüthe die durch jenen Sinn erzeugten phantaſtiſchen Gebilde und wurden nicht ſelten Grundlage finſteren Aberglaubens, Quelle grauſenerregender Scheu vor dämoniſchen Naturgewalten. Da gab es im Schooße der Gebirge die Wächter des Gottes der Erde, des Goldes und des Silbers, die winzigen neckiſchen Zwerge mit ihren Tarn- oder Nebelkappen, durch welche ſie ſich dem Blicke entziehen konnten, wie im finſtern Schachte die ſegensreiche Metallader plötzlich abſpringt und dem Auge des betrieb-

samen Bergmannes sich verbirgt; da beherrschten Nixen Ströme und Flüsse, weise Frauen die Quellen; es walteten wahrsagende Meerweiber, mächtige Riesen und spukende Kobolde. Alle diese Phantasiegebilde geben ein Zeugniß von der eigenthümlichen Auffassungsweise der Natur unter unsern Voreltern, und der noch heutiges Tages unter dem Volke fortlebende Glaube daran verräth den Ernst, mit dem der deutsche Geist in dieser Weise sich mit der Natur zu verständigen, ihr geheimnißvolles Walten sich klar zu machen suchte.

Es würde zu weit führen, wenn ich noch mehr der geschichtlichen Züge anführen wollte, die für den in Rede stehenden Grundzug unsers Charakters Belege sind; ich begnüge mich, nur noch auf einen hinzuweisen. — Als zu den Zeiten Ludwig's XIV. die Baukunst in Verfall gerieth, der Geschmack an edler Einfachheit der Vorliebe für Prunk und Ueberladung Platz machen mußte: da blieb auch die Natur in ihren Formen, so weit der Mensch sich ihrer bemächtigen konnte, nicht verschont mit diesen verkehrten Bildungen. Die französische Gartenkunst, deren Schöpfungen wir jetzt in unsern Gärten nur noch wie Rokkoko-Meubel hegen und pflegen, bildet sich aus. Der Baum muß sich dem Scheermesser des Gärtners unterwerfen; der Strauch die Zweige am Spalier entfalten; die gerade Linie wird vorherrschend in allen Anlagen, Gängen, Beeten, kurz

„Regel wird Alles und Alles wird Wahl und Alles Bedeutung."

Da, als die Natur mißhandelt wurde, erwachte ein reinerer, höherer Sinn für die Gartenkunst. Von wo ging er aus? Von jenem uns nahe verwandten Volke, von den germanischem Stamme zugehörigen Söhnen des freien Albion. Sie lehrten uns wieder in unsern Gärten die Natur kennen, sie veredeln und die Schönheit derselben vergeistigen, und mit reger Empfänglichkeit wurden ihre Bemühungen in unsern Gärten nachgeahmt und weiter gebildet. — Mich dünkt, auch hierin

hat ſich der zur Einfachheit und Schönheit der Natur hingeneigte germaniſche Geiſt in dieſer ſeiner Eigenthümlichkeit auf's ſchönſte offenbart.

Werfen wir nun noch einen Blick auf unſere Literatur! Sie iſt der Ausfluß des geiſtigen Lebens; ſie iſt der Volksgeiſt ſelbſt. Haben wir eine beſondere Liebe zur Natur: hier müſſen wir die unzweideutigſten Spuren davon finden. Und ſie ſind da! Unſere ganze Poeſie des Mittelalters iſt Abbild der umgebenden Natur. In den epiſchen Dichtungen erſcheinen in den Charaktern der Helden, in der Durchführung der Handlungen gleichſam die verwüſtenden, Alles zerſtörenden, Furcht und Grauſen erregenden Naturkräfte verkörpert. Der gewaltige Kampf der Naturelemente wird darin veranſchaulicht. So vor Allem im Nibelungenliede. Dagegen welche zarte Auffaſſung der Außenwelt, welche ſinnige, gemüthliche Anſchließung an die Natur in den lyriſchen Gedichten der Minneſänger! So wie in jenen epiſchen die Natur in ihren Schrecken und in ihrer gewaltigen Kraft ſich abſpiegelt, ſo in dieſen lyriſchen Gedichten ihr ſanftes, ſtilles, ruhiges, wohlthuendes Walten und Weben. — Vor Allem iſt's die Freude über die Wiederkehr des Frühlings, über das Aufhören des Winters, die Klage über das Verſchwinden der ſchönen Sommertage, von welchen die Sänger anheben, um auf den Gegenſtand ihrer zärtlichen Zuneigung, auf Lebensverhältniſſe, die ihr Gemüth ergriffen, überzugehen. Von einem gewiſſen Standpunkte aus mögen dieſe ächten Naturlieder ſehr nichtig erſcheinen. Wer dem Gedanken, dem tiefen und begeiſternden, die oberſte Stelle einräumt, muß gegen dieſe Dichtungen ungerecht erſcheinen. So erging es unſerm Schiller, und konnte ihm, dem im vollſten Sinne des Wortes philoſophiſchen und idealen Dichter, nicht anders ergehen, wenn er über dieſe lyriſchen Dichtungen der Minneſänger ſich dahin äußert, daß ihr Inhalt ungefähr das ſei, was etwa auch ein verliebter Sperling im Kopfe habe: ein Garten, ein Baum, eine Hecke, ein Wald

und ein Liedchen. — Machen wir ihm dies zu keinem Vorwurfe! Aber in Zweifel können wir wohl ziehen, ob der von ihm gebrauchte Maßstab für den Werth dieser lyrischen Gedichte der allgemein gültige sei; gewiß ist wenigstens, werden diese Dichtungen angesehen als Ausflüsse eines in dem Genusse der schönen Natur schwelgenden Geistes; als Aeußerungen einer mit der Natur innig vertrauten Seele; als Zeugnisse von dem in uns lebenden Triebe, der Natur uns anzuschließen: es kann ihr Werth nicht in Abrede gestellt werden. — So haben denn die Deutschen im Mittelalter auch in ihren Schriftwerken die lebendige Theilnahme an der Natur bethätigt. Und als später die Schule die theilweis' schöne Fabelwelt zerstörte und der leere, nüchterne Verstandesbegriff zur Herrschaft gelangte, drang der nach tieferer Erfassung lechzende Geist auch durch diese Schale, und eine reinere Naturanschauung brach sich Bahn. Die Natur kam zur Anerkennung des auch in ihr lebenden und webenden Geistes, und während unsere großen Nationalschriftsteller: Klopstock, in ernster, erhabener Weise, der ächte Natursohn, der Lobredner selbst unserer Winterfreuden — während auch Jean Paul — während der Sänger des Waldes und der Waldeinsamkeit, unser Ludwig Tieck, vor Allem aber **Göthe**, welcher die Natur am objectivsten und reinsten erfaßte — während diese in ihren Schriften gar vielfach die Theilnahme, das rege Gefühl für die Natur beurkundeten, bildete sich die eigenthümlichste Auffassung der wahren Wissenschaft, der Weltweisheit, im deutschen Denker Schelling als Naturphilosophie aus.

Wozu bedarf es aber mehr der geschichtlichen Züge, um zu zeigen, daß der Natursinn ein Grundzug des deutschen Volkscharakters ist? — Ich wende mich an Sie selbst, hochverehrteste Anwesende! — Wer wäre unter uns, dem nicht das Herz höher geschlagen, die Brust sich erweitert hätte, als nach lange genug verweilenden Wintertagen die uns nie etwas schuldig bleibende Natur heitere, fröhliche Tage hereinbrechen

ließ? Als der Himmel sich aufheiterte, die rauhen Stürme schwiegen, die Knospen sich entfalteten: wen hätte es nicht hinaus gezogen in's Freie; wer hätte nicht gern allen Kummer und alles bittere Leid des Lebens vergessen bei dem heiteren Anblick der wiedergebornen Schöpfung! — Gewiß, es ist keiner unter uns, dem nicht die Natur in ihrem heiligen Walten und Wirken, wenn auch nur zuweilen die Seele erhoben, das Gemüth beruhigt, den sie nicht zu eigenem Wirken belebt und angefacht hätte!

Ja, darin eben liegt der Werth dieses Grundzuges unsers Charakters. Wer etwa glaubte, ich redete dem sentimentalen Beschauen, der kränkelnd-empfindelnden Naturbetrachtung das Wort, der würde mich sehr mißverstehen. Nein, nicht diese weiche, zu ohnmächtiger Erschlaffung hinneigende Gefühlrichtung meine ich und sehe ich als einen Grundzug unsers Charakters an. Ich hasse sie! Ist unser Sinn für die Natur ein wahrhaft gesunder, frischer, so treibt er uns zu Thaten, erhöht er in uns das Lebensgefühl und verstärkt die sittliche Kraft in Ausübung unserer Berufspflichten. Die große Gesetzmäßigkeit nämlich, die wir überall in der Natur wahrnehmen; die Nothwendigkeit, mit der in ihr Alles erfolgt, soll und muß uns antreiben, auch auf dem Gebiete der Sittlichkeit nach solcher Festigkeit, unabänderlicher Ordnung und Regelmäßigkeit zu streben. Und wer wäre frei zu sprechen von diesem Streben! Ohne uns zu gefallen in der Ansicht, daß wir als verachtenswürdige Sündenbälge nicht werth seien, zu athmen und zu leben, müssen wir doch bei einem Blick in unser Inneres gestehen, daß sich genug des Schwankenden und Widersprechenden, genug der Unvollkommenheit und des Irrthums vorfindet. Denn der Mensch irrt, so lange er strebt. Aber der Strebende sucht Vervollkommnung, und eben dabei kann uns die Betrachtung der Natur, der Umgang mit ihren Werken von großem Nutzen sein.

„Ewig wechselt der Wille den Zweck und die Regel,
in ewig
Wiederholter Gestalt wälzen die Thaten sich um.
Aber jugendlich immer, in immer veränderter Schöne
Ehret die fromme Natur züchtig das alte Gesetz.“

Wer darauf hin die Natur anschaut in ihren größten, wie in ihren kleinsten Werken: wahrlich, der ist fern von aller leeren, unfruchtbaren Gefühlsaufregung!

Doch nicht allein hierin zeigt sich der Werth, welchen jener Grundzug unsers Charakters hat. Die Natur, zu der er uns hinzieht, gewährt uns auch Beruhigung, wenn Leidenschaften und Lebensschicksale unser Dasein getrübt haben. — In ihrem Schooße finden wir Ruhe für unsere Seele. Hier können wir unsern Schmerz ausweinen, unser Herz ausströmen lassen; hier finden wir das beste Heilmittel in verzweiflungsvollen Bewegungen des Gemüths, wenn selbst die Stimme der Freundschaft uns nicht zusagt, oder wenn wir des süßen Trostes derselben ermangeln sollten. — Ach, und wie Mancher hat in dem vertrauten Umgange mit der Natur für sein ewiges Seelenheil das gefunden, was er in Dogmen und Moralsystemen nicht mehr fand! Es ist gewiß, wer mit voller Seele an der Natur sich erquicken kann, ist kein irreligiöser, kein unsittlicher Mensch. Mag er auch Manches, was das strenge Lehrsystem des Glaubens fordert, nicht anerkennen, an manchem Lehrsatze zweifeln und mit sich selbst darüber in Zwiespalt bleiben: sehen wir ihn ergriffen bei der Betrachtung der uns umgebenden Welt, hat er empfänglichen Sinn für die allgewaltig wirkenden Naturkräfte: o, glauben wir es nur, er sieht und ahnet, er verehrt und betet an in der Natur den Unsichtbaren, vermag auch sein denkender Verstand nicht alle Lehrsätze und Meinungen über ihn in Harmonie zu bringen. —

Endlich, wenn wir des oft so leeren und nichtigen Treibens der Gesellschaft überdrüssig werden: wo finden wir La-

bung und Stärkung? Wo anders, als da, wohin der uns eingepflanzte Zug uns leitet — im Schooße der Natur. Sie giebt uns Ersatz für die Fadheit und Verkehrtheit des menschlichen Treibens, wo eitle Ziererei, wo Verstellung, Vorurtheil und Thorheit nur allzu oft die Herrschaft führen. Vergleichen wir dann die gekünstelten Zustände unsers gesellschaftlichen Lebens mit den festen und einfachen Verhältnissen der Natur: wie förderlich muß dies für uns sein; wie belebend und wie reinigend; wie müssen wir uns angetrieben fühlen, ihrem Vorbilde nachzufolgen. —

Doch genug, um zu zeigen, wie wichtig der in Rede stehende Grundzug unsers Wesens ist; wie sehr wir bedacht sein müssen, ihn zu bewahren, ihn zu läutern und ihn da, wo er noch nicht lebendig genug sich zeigen sollte, anzuregen und zu kräftigen.

Ja, bewahren wollen wir diesen empfänglichen Sinn für die Natur; denn wir besitzen ihn; jeder Mensch besitzt ihn; er ist unsere Mitgabe für dieses Erdenleben, und wenn es aus dem Obigen auch nur einigermaßen deutlich geworden, er ist namentlich dem Deutschen ein werthvolles Geschenk von oben. — Und doch zeigt sich die betrübende Erscheinung, daß selbst unter denen, die sich gebildet nennen und die dafür auch wohl gelten, so viele sind, welche nur dann ein Interesse an der Natur sichtbar werden lassen, wenn ihre materiellen Bedürfnisse dabei in Betracht kommen; welche den blühenden Obstbaum nur schätzen nach der Zahl der Scheffel und Metzen, die er im Herbste ihnen zu liefern verspricht, den prächtigen Wald nur nach dem Nutz- und Brennholze für ihre Bauten und Oefen. Als ob es nicht höhere, als diese materiellen Interessen gäbe, die uns vom Thiere unterscheiden, das ja auch durch Lebensbedürfnisse in ähnlicher Weise mit der Natur im Verkehre steht. — Also ist's nicht genug, daß wir wissen, jeder ist im Besitze des Naturſinnes; wir müssen auch das Unsere thun, damit er sich entfalte und offenbare, und in der

Weiſe ſich zeige, welche einzig und allein ihn werth macht einer Pflege und Beachtung. Und dazu iſt es nöthig, daß wir ihn beleben, daß wir ihn bilden!

Wir ſollen ihn läutern! — Es giebt ein krankhaftes Gefühl für die Reize der Natur. Ich habe es oben angedeutet. In einzelnen Momenten des Lebens mag es ſeine Stelle finden; es mag der Liebende mit andern Augen die Natur im Verein mit der Geliebten betrachten: wohl laſſen wir ihn in dieſen ſeligen Genüſſen; ſie ſind natürlich und ſie ſind recht. — Aber wer jene Weiſe immer zeigen; wer ſentimentalen Ergießungen mit thränenvollem Auge auch außerhalb dieſes Verhältniſſes ſich gern überlaſſen, oder einem dumpfen, verworrenen Gemüthszuſtande bei Anſchauung der Außenwelt ſich hingeben und das für die einzig richtige Art, an der Natur Antheil zu nehmen, halten wollte: von dem können wir unmöglich ſagen, er habe die ſchöne Gabe von oben in reiner Weiſe in ſich Geſtalt gewinnen laſſen, und jeder geſunde und friſche Menſch ſucht ihn zu meiden. Alſo auch darauf wollen wir achten! Wir wollen zwar mit kindlichem Sinne die Natur frei auf uns einwirken laſſen; aber die männliche, ſittlichtapfere, zur Einwirkung auf uns ſelbſt und Andere in eben dieſer Ergötzung an der Natur ſich entwickelnde Selbſtthätigkeit nicht vernachläſſigen. — Sorgen wir alſo nicht, wenn es uns an dem Fluß begeiſterter Rede, an dem Glanz des Auges, an dem Strome heißer Thränen fehlt, indem wir das wogende Saatfeld, den geſtirnten Himmel, die erſten oder letzten Strahlen der auf- oder niederſteigenden Tageskönigin ſehen. Es kann die Seele recht wohl mächtig ſich ergriffen fühlen, wenn auch mein Gefährte durch Gottes ſchöne Natur von Allem, was ich erwähnte, nur wenig oder nichts an mir wahrzunehmen vermag. Hüten wir Lehrer uns daher wohl, durch Wortſchwall und Wortgepränge und Aufbietung anderer Aeußerlichkeiten unſere Schüler für das, was der Betrachtung vorliegt, zu begeiſtern, in ihnen auf dieſe Weiſe den Naturſinn

zu beleben! Iſt das Wort des Dichters je wahr, ſo hier: „Worte ſind gut; aber ſie ſind nicht das Beſte. Das Beſte wird nicht klar durch Worte.“

Das führt mich ſchließlich noch darauf, einige Worte beizufügen über die Mittel, durch welche wir an uns ſelbſt ſowohl, als an Andern den in Rede ſtehenden Grundzug unſers Weſens zu bilden vermögen. — Daß es durch Worte nicht geht, möchte nach dem eben Geſagten ſchon genugſam einleuchten. Oder ſollte Jemand glauben, eine teleologiſche Belehrung, eine Aeſthetik der Natur werde zum erwünſchten Ziele führen? Nimmermehr! Hier können wir nur auf mittelbare, nicht auf unmittelbare Weiſe wohlthätig wirken. — Und da möchte ich vor Allem einem Unterrichtsgegenſtande das Wort reden, der noch immer nicht die rechte Würdigung aller Orten erhält, obgleich für denſelben in neuerer Zeit Vieles, wenn auch für den hier beſprochenen Zweck nicht durchweg zu Billigendes geſchehen iſt. Ich meine den Zeichenunterricht. Durch das Zeichnen veranlaſſen wir den Schüler, die Außenwelt ſcharf zu beobachten, auf die Geſtalten der Dinge genau zu achten, und nicht bloß dies, ſondern die erkannte Form auch nachzubilden, in gewiſſem Sinne ſie wieder zu erſchaffen. Daß dies eine gar treffliche Anleitung iſt, den Sinn für die Reize der Natur zu ſchärfen, bedarf keiner Erörterung. Würde dieſe ſchöne Fertigkeit nur überall von dieſem Geſichtspunkte aus betrieben! Aber während man früher den Schüler einſeitig bei dem Nachmalen vorgelegter Zeichnungen ſtehen ließ, ſucht man jetzt nicht minder einſeitig, wenn auch in anderer Beziehung vielleicht bildender, ſein Auge zu ſchärfen an mathematiſchen Formen, und ſo ertödtet man durch Darſtellung von Zeichnungen, bei denen die Phantaſie und der Schönheitsſinn faſt gar nicht oder doch nur in ſehr geringem Maße in Anſpruch genommen werden, jene Regungen für die Schönheit der Außenwelt beinahe ganz. Beſſer wäre es, man thäte das Eine, und ließe auch dem Andern ſein Recht. Man erlaubt

uns, aus eigener Erfahrung darüber zu sprechen. Noch bis auf den heutigen Tag bewahre ich die schwachen Nachbildungen von Naturgegenständen, die ich als Knabe angefertigt. Sie sind Schülerwerk in jeder Beziehung; aber ihr Anblick ruft noch immer die seligen Genüsse in mir hervor, deren ich theilhaftig war, wenn ich mit unsicherer Hand in Landschaften die Umrisse des Horizontes, der Berge und Felder, der stillen Dorfkirche u. dergl., oder in Blumen- und Thierstücken die organischen Gestalten der Pflanzen und Thierwelt zu entwerfen mich bemühte. Wie da der trunkne Blick auf dem Papiere weilte und die Seele sich hineinversetzte in die Gegend, welche der Griffel darstellte, und über den Bergen schwebte und in's Innere der organischen Formen zu dringen strebte! Und auch von jenen nach neuerer Methode in späterer Zeit entworfenen Zeichnungen bewahre ich einige; aber ich wüßte nicht, daß je eine in der Weise mich ergriffen, wie jene früheren. Bedenke ich nun, wie viel mehr das reifere Alter sich für die letzteren zu interessiren vermag, und solches doch immer nur in mäßigem Grade geschieht, so muß ich entschieden gegen jenes einseitige Treiben für den ersten Unterricht im Zeichnen mich erklären; und daß mit demselben auch gar nicht viel gewonnen, der Schüler dafür nicht im geringsten begeistert und angeregt wird, zeigt eine auch nur oberflächliche Beobachtung nur zu bald. Es ist nun hier nicht der Ort, darüber weiter zu verhandeln, wie es anzufangen sei, die Vortheile des alten Verfahrens mit denen des neuen zu vereinigen; so viel nur mag hier noch beigefügt werden, daß auf das Zeichnen auch in andern Gebieten des Unterrichts, namentlich aber im naturgeschichtlichen, noch immer nicht allgemein genug geachtet wird.

Wenn dieser letztere Unterrichtszweig zwar an uns für sich schon, weil er die Natur selbst zum Objecte hat, vor allem als geeignet zur Entwickelung des hier besprochenen Grundzuges unsers Volkscharakters sich uns empfehlen muß; so liegt

doch noch gar sehr viel daran, wie er ertheilt wird, damit er diesen Zweck erfülle. Denn was die Naturwissenschaft selbst betrifft, so ist diese, weil es ihr darauf ankommt, das Wesen zu ermitteln, das Wesen der Dinge zu erforschen, nicht nothwendig mit einer Belebung der ästhetisch-religiösen Naturbetrachtung verbunden; ja, sie kann dieser in vielen Fällen sogar entgegenwirken. Wird daher der naturgeschichtliche Unterricht zu sehr vom wissenschaftlichen Standpunkte aus behandelt, so kann er der Entwickelung des Naturſinnes leicht nachtheilig werden. — Es ist besonders derjenige Theil dieses Unterrichtsobjectes, welcher auf Anschauung, auf unmittelbarer Betrachtung der Naturkörper und Naturerscheinungen beruht, die sogenannte Naturbeschreibuug, die hier in Betracht kommt. Legt es in diesem Unterrichte der Lehrer darauf an, daß seine Schüler nur irgend welches System der Natur inne bekommen; geht sein Bestreben dahin, ihnen z. B. in der Zoologie und Botanik durch peinliche Genauigkeit die Artunterschiede der Thiere und Pflanzen zum Eigenthume zu machen: sein Unterricht wird nun und nimmermehr ein Förderungsmittel für sinnige, erhebende und begeisternde Naturbetrachtung. Nein, so darf und soll er nicht ertheilt werden. Lasset die Systemsucht und die Erörterung der ganzen Masse der Specialitäten dem gereifteren Alter; lasset sie dem Wissenschaftner; ihm liegt vor Allem an Erforschung der Wahrheit; nach Schönheit fragt er zunächst nicht. Aber den Anfänger verschont damit und quält ihn z. B. nicht, sich die Zahl der Krallen und die Lage der Schwänze dieser und jener Thierarten einzuprägen; sondern führt ihn zu einer gemüthlichen Anschauung der Naturobjecte, unbekümmert, ob er jetzt schon den großen systematischen Bau erfasse und in die feinsten Unterschiede eindringe oder nicht. Es giebt einen todtmachenden Fleiß in der Naturkunde und eine geistlose Behandlung derselben, die wir oft bei sonst trefflichen Lehrern finden. Sie glauben, Alles, was für sie Interesse hat, müsse es in gleicher Weise auch für die Schüler

haben; recht viel wissen, ist oft das einzige Ziel ihres Strebens. Ob aber außer der Bereicherung des Verstandes — und oft weniger dieses, als des Gedächtnisses — auch die Phantasie, das Gemüth Nahrung erhalten, das scheint ihnen Nebensache zu sein. Doch, es cursirt noch eine andere, fast möchte ich sagen, verwerflichere Art, den naturkundlichen Unterricht zu ertheilen. Sie scheint zunächst förderlich zu sein der Belebung des in Rede stehenden Grundzuges unsers Volkscharakters. Aber sie scheint auch nur. Es ist das noch immer häufig genug vorkommende Salbadern über Schönheit und Zweckmäßigkeit der Natur, über Größe und Güte und Weisheit des sich in seinen Werken kund gebenden Schöpfers. Warum es geschieht, ist nicht schwer einzusehen. Schon Lichtenberg wies diese Weise trefflich zurück, wenn er von naturwissenschaftlichen Schriften solcher Farbe sagte, die Verfasser sprächen von Gottes Größe und Allmacht nur deßhalb so gern und viel, weil sie ihrer eigenen Schwäche und Mangelhaftigkeit nur zu sehr sich bewußt seien. Soll der naturwissenschaftliche Unterricht wirklich das religiöse Element beleben: fort mit dem Dogmatisiren über Zweckmäßigkeit der Naturobjecte und der darin sich offenbarenden Weisheit, Güte und Liebe des Schöpfers. Die Sache selbst vorgeführt, diese zur rechten Anschauung und Erkenntniß gebracht und ihr vertraut: sie wird das Gemüth am sichersten ergreifen und in der Seele des Schülers mehr anregen, als alle Worte des noch so erbaulich sprechenden Lehrers zu thun vermögen. —

In der That, der Natur selbst sich hingeben, ihre Werke, ihr Walten anschauen und beobachten, das ist das beste Mittel zur Entwickelung eines regen Sinnes für ihre Schönheiten. Die Natur ist die beste Lehrmeisterin; vertrauen wir uns ihr nur an, geben wir ihr uns nur recht oft hin! Wohl ist dazu mancher Ort mehr geeignet, als der andere. Aber es wäre nicht recht, auch das Wenige, was sie bietet, ganz unbeachtet zu lassen, es zu verschmähen. Auch wir leben in kei-

ner an vorzüglichen Schönheiten reichen Gegend; ja, wir können wohl selbst das schon so bescheidene Wort des Dichters, welches er von seinem Wohnorte noch immer sagen konnte:

„Will der Lorbeer hier sich nicht gewöhnen,
Wird die Myrthe unsers Winters Raub,
Grünet doch, die Schläfe zu bekrönen,
Uns der Rebe muntres Laub" —

wir können es wohl kaum auf unsere Sandgefilde in Anwendung bringen. Und doch ist des Schönen, des Trefflichen so viel auch bei uns vorhanden, daß wir eingestehen müssen, noch kein Frühling ist vorüber gegangen, in dem wir nicht Neues, Erfrischendes, Belebendes genug wahrnehmen konnten. — Wohlan denn, diese, wenn auch nur dürftige Natur zu erfassen, ihre Schönheiten auszubeuten und dadurch eben eine lautere Entwickelung jenes Grundzuges unsers Volkscharakters herbeizuführen, dazu sollten wir gern und oft in freier Natur uns bewegen; dazu sollten namentlich wir Lehrer die Gelegenheit, mit unsern Schülern in's Freie zu eilen, Spaziergänge zu unternehmen, recht fleißig benutzen. Kommt doch noch dazu, daß wir eigentlich hier nur wahrhaft mit ihnen leben, während im engen Schulzimmer, bei Behandlung der Unterrichtsobjecte ein eigentliches Austauschen unserer Gefühle, ein rechtes Offenbarmachen unsers ganzen Wesens, ein Erkennen der Eigenthümlichkeit unserer Schüler immer nur sehr mangelhaft bleibt. Auf diesen Spaziergängen aber: wie wäre es möglich, daß unser Wesen den Schülern verborgen bleiben könnte, daß wir nicht tiefe Blicke werfen sollten in ihre Seele? Da im freien Verkehr mit Gottes herrlicher Natur werden wir wieder, was wir so selten sind, ein durch lebendige Unmittelbarkeit wirkender Geist, während wir ja — verhehlen wir es uns nicht: ist es doch unzähliger Verhältnisse wegen kaum anders möglich — häufig genug nur ein sprechendes Buch sind, wenn unsere Schüler mit den Ohren lesen.

Und nun kein Wort weiter! Laſſen Sie uns, hochverehrteſte Anweſende, hier in ländlicher Umgebung, im fröhlichen Vereine nach manchem vielleicht traurig genug verlebten Tage Lebensfriſche und Lebensfreudigkeit gewinnen; hier an dieſem Orte, wo mir, im Verkehr mit der Natur, ſo manche ſchöne Stunde des Lebens geſchlagen, ſo mancher herrliche Genuß geworden iſt. — Was aber dem Vereinzelten geworden, wie ſollte das uns heute fehlen? Ich räume dem einſamen Umgange mit Gottes ſchönen Werken ſeine Vorzüge gern und willig ein; ich benutze ihn ſelbſt und empfehle ihn mit voller Ueberzeugung von ſeinem Werthe; aber das Höchſte iſt er mir nicht; und man würde mich ſehr mißverſtehen, wenn man, indem ich von dem nachtheiligen Einfluß der Geſellſchaft redete und die Trefflichkeit des Umganges mit der Natur hervorhob, dies ſo verſtehen wollte, als erwarte ich von jener überhaupt nicht viel. Nein, das ſei ferne! Für den Menſchen bleibt immer das Wichtigſte, Bildendſte und Beſeligendſte der Menſch ſelbſt. Das haben wir ja auch alle erkannt; unſer ganzer Verein iſt das ſchönſte Zeugniß davon, und der heutige, durch liebe und verehrte Gäſte beſonders verherrlichte Tag wird uns in dieſer Anſicht gewiß noch mehr befeſtigen.

Auch der Menſch gehört zur Natur.

„Natur hat weder Kern noch Schaale,
Alles iſt ſie mit einem Male.“

(Göthe.)

A. Reinbott.

V.

Vergleichende Betrachtung des Rheines.

Der Rhein ist ein Bild des Lebens, wie es gar häufig in seinen einzelnen Zügen bei einem und demselben Menschen verläuft, er bietet so viele Anknüpfungspunkte zu Vergleichen dar, daß es nichts weiter bedarf, als diese so offen daliegenden zu sammeln und zu ordnen. Daß das Leben mit einem Flusse verglichen wird, ist nicht neu, und allerdings liegt dieser Vergleich auch so nahe. Man betrachte einen Fluß, wie er hier zwischen lachenden Wiesen und fruchtbaren Gärten dahinfließt, dort sich durch ein widerstrebendes Gebirge hindurchzwängen muß, hier betriebsame Städte bespült und dort durch eine öde Sandfläche die matten Fluthen wälzt; wie er hier durch Schleusen eingeengt dem Menschen dienstbar sein muß, dort wieder in ungezähmter Kraft seine Wogen über fruchtbare Aecker zerstörend verbreitet: und man wird zugeben, daß es kaum einen glücklicheren Vergleich geben kann, als der des menschlichen Lebens mit einem Flusse. Das, was hier in allgemeinen Zügen angedeutet ist, findet sich nun im Besonderen beim Rheine.

Auf der Ostseite des Gotthardgebirges, mehrere tausend Fuß über dem Meeresspiegel entspringend, hüpft er, als klares

Bächlein schäumend über die Halden des Sirmadun in felsigem Bette, geschützt gegen Stürme und Ungemach. So tritt der Mensch in's Leben ein, oft schon durch seine Geburt erhoben über die Armuth und den Fluch derselben, fröhlich hüpft der Knabe an der Hand der liebenden Eltern, Klarheit ist in ihm und außer ihm, auch er ist geschützt vor jedem Ungemach, durch die Sorge und Obhut der Eltern. Sein leichter Sinn beglückt ihn, er weiß nichts von den niedern Sorgen des Lebens, er bewegt sich noch in dem reinen Elemente der Unschuld und des heiligen Seelenfriedens.

Nachdem der Rhein sich verstärkt hat durch die Aufnahme mehrerer Bäche, tritt er in den Bodensee ein. Dort verschwindet er, sein Wasser vermischt sich so ganz mit dem des See's, daß man seinen Lauf nicht mehr verfolgen kann, aber bei Constanz tritt er wieder heraus und zeigt sich selbstständig, und obgleich er sich gleich darauf wieder mit dem Wasser des Zeller See's vermischt, so macht er sich dennoch bald auch von diesem los und verfolgt nun seinen eigenen Lauf.

Ist's nicht so mit dem Menschen! So lange das Kind der freundlichen Sorge, der täglichen Aufmerksamkeit der Mutter übergeben ist, macht es sich geltend; um seine kleine Person drehet sich beinahe die ganze Familie, seine Aeußerungen, aus denen bald Naivetät leuchtet, bald Geistesfunken blitzen, geben Stoff zu freudigen Gesprächen zwischen den Eltern, Hoffnungen knüpfen sich an geringfügige Handlungen, Talent für diese, für jene Kunst wird entdeckt und etwas Großes vermuthet. Jetzt tritt das Kind in die Schule unter seine Altersgenossen; wie häufig verschwindet es da; nun wird es mit Vielen verglichen, und siehe, seine Fähigkeiten erheben es nicht über die Mehrzahl. Die Richtung des Kindes wird eine andere; der erwachsene Knabe wählt meist eine ganz andere Bestimmung, als die Eltern vermuthet hatten. Die Schuljahre sind vorüber, eine kurze Zeit der Selbstständigkeit und die Lehrjahre folgen. Während derselben steht der Jüngling

mehr einzeln da, aber dennoch in Gemeinschaft mit andern Jünglingen, die den gleichen Lauf verfolgen. Seine Eigenthümlichkeit ist noch im Kampfe mit sich selbst, der Charakter bildete sich noch nicht völlig, er nimmt von diesem, von jenem etwas in sich auf, bis er endlich in freilich noch trügerischer Vollendung dasteht und seinen von nun an ganz selbstständigen Lauf beginnt.

Bei dem Schlößchen Laufen unterhalb Schaffhausen stürzt der Rhein 60 — 65 Fuß tief über eine Felsenwand herab, drängt sich dann bei Laufenburg zwischen hohen Felsenmassen tosend hindurch und bildet einen die Schifffahrt hemmenden Sturz. Bei Rheinfelden schäumt er durch eine Stromenge und bildet einen Strudel, welcher der Höllenhaken genannt wird.

Siehe da das Bild des strauchelnden, des fallenden Jünglings! Dahin ging er in fröhlicher Sicherheit, in gefährlichem Selbstvertrauen. Er lacht des Versuchers und spottet der warnenden Stimme, aber der erste ist ihm auf den Fersen und der Letzteren Bitte verhallt ungehört. Selbst leiten will er sich, mit eigner Kraft den Gefahren begegnen, er fühlt sich stark genug, eine Welt zu bezwingen. — Und plötzlich ist es geschehen. — Er ist gefallen, — nun taumelt er eine Zeitlang fort im Sinnengenuß, das Edlere vernachlässigend, dem Gemeinen ergeben, die Arbeit widert ihm an, er stürzt sich in einen Strudel von Vergnügungen und will durch Genuß die Selbstvorwürfe tödten, nicht bedenkend, daß er dadurch immer neue auf sich ladet. Wo ist die rettende Hand, der Freund, das glückliche Ereigniß, welches dem Gesunkenen die Augen öffnet?

Bis Basel ist der Rhein beengt durch hohe Felsenwände, doch nun weitet sich das Thal, die Ufer werden niedrig, der Strom theilt sich bis Germersheim in viele, sich bald wieder vereinigende, bald sich trennende Arme, bis er ungetheilt dahinfließt.

Heraus aus den alten Verhältnissen muß der Jüngling sich reißen oder gerissen werden; seiner Thätigkeit werde ein weites Feld eröffnet! — Es wird ihm eröffnet. Aber nun will er das Versäumte nachholen, er theilt seine Kraft, ergreift dieses und jenes, will recht Verschiedenes zu gleicher Zeit zu Stande bringen und dies gelingt ihm nicht ganz. Nur wenigen Begabten ist es verliehen, in verschiedenen Fächern gleich Großes zu leisten; die meisten Menschen haben nur hinlängliche Kraft für einen Beruf. Glücklich, wer in Einem etwas leistet. Aber wie Mancher geht hinter dem Pfluge, der auf Kanzel und Katheder glänzen würde, und so Mancher befiehlt, der nur gehorchen müßte. Endlich ist das Ziel gefunden, und der Jüngling zum Manne herangereift. Er vereinigt seine Kräfte in einem Brennpunkt und steuert mit fester Hand einem Ziele zu.

Zwischen Mainz und Bingen verursachen das sogenannte Bingerloch, eine schmale Durchfahrt durch die den Fluß durchziehenden Felsen, das wilde Gefährt unterhalb Bacharach, ein Strudel, und die Bank bei St. Goar, ebenfalls ein Strudel, der Schifffahrt einige Schwierigkeiten. Von Bingen bis Koblenz ist das Thal so enge, daß außer der Landstraße wenig Raum mehr übrig ist.

Auf dieser Strecke seines Laufs zeigt uns der Rhein das Bild eines sich um ein Amt bewerbenden Menschen. Mit wie vielen Schwierigkeiten und Verdrießlichkeiten ein solcher oft zu kämpfen hat, ehe er in den ersehnten Port läuft, ist bekannt. Er muß sich drehen und winden und beugen und stets aufmerksam sein, damit er in keiner Beziehung einen Anstoß giebt, und dennoch ist ihm nicht selten schon ein Anderer zuvorgekommen und er hat das leere Nachsehen. Endlich nach langem Harren, nach oft getäuschten Erwartungen, nachdem die Hoffnung schon im Begriff ist zu scheiden, endlich erhält der Kandidat ein Amt. Aber in diesem ersten Amte ist er so mit Arbeit überhäuft, er selbst überhäuft sich, um sich zu empfeh-

len, ſo mit Mühe und Anſtrengung, daß faſt fortwährend ſein Blick eingeſchloſſen iſt in die engen Wände des Büreau's oder der Studirſtube, daß er ſich nicht einen Gang in's Freie erlaubt, wo die weite Ausſicht ſeine Augen ſtärken, ſein Herz erheben würde. Die neuen Geſchäfte nehmen ihn ſo in Anſpruch, daß er für nichts Anderes Sinn hat, und nichts Anderes zu faſſen vermag. Wie viele Lehrer giebt es, die nur lebendig werden, wenn von Schule und Kindern, von Methoden und tüchtigen Pädagogen die Rede iſt, aber theilnahmlos die Unterhaltung über andere Intereſſen des menſchlichen Lebens bei ſich vorübergleiten laſſen! Wie viele Beamte giebt es, die den Schreibtiſch, die Feder, die Akten ſtets bei ſich führen, zu Hauſe und vor dem Thore, im Büreau und in Fauſt's Wintergarten. Ihr Leben fließt in einem engen Bett dahin, aber nicht geſchützt vor Strudeln und Untiefen.

Von Koblenz bis Bonn wird das Thal des Rheines allmählig weiter, und dann geht es in eine weite Niederung des Flachlandes über.

Nach und nach arbeitet ſich der Menſch hinein in ſein Amt, er macht Bekanntſchaften mit ſeinen Kollegen, er empfiehlt ſich ſeinen Vorgeſetzten durch Fleiß und Eifer, er richtet ſich einen Hausſtand ein und nun nimmt das Leben die gewöhnliche Phyſiognomie an. Ueber die Klippen der Jugend iſt der Menſch hinweg, die Romantik wird verdrängt durch die Sorge um das tägliche Brot, ein Tag folgt auf den andern ſo ganz von ſelbſt. Der Mann iſt es gar nicht anders gewohnt, als daß er Morgens in's Amt geht, Mittags zurückkommt, Nachmittags wieder in's Amt geht, Abends zurückkehrt, dann die Zeitung lieſt, an einem Abend in der Woche eine Parthie Schach oder Boſton ſpielt, jeden Abend um 10 Uhr zu Bette geht und, ſo Gott will, mit Luther luſtig und hurtig einſchläft. Der Menſch iſt jetzt in das gewöhnliche Leben eingetreten, und in Gefahr, ein recht flacher Alltagsmenſch zu werden, wenn er ſich nicht den Sinn für das Wahre, das

Schöne, das Erhabene gerettet hat, wenn nicht ein tief gewurzeltes Streben, in Erkenntniß weiter zu kommen, seine Einsicht zu läutern, seine Bildung zu erweitern, in ihm ist. Nur dieses hält ihn, daß er nicht verschwimmt in der großen weiten Ebene des gewöhnlichen Lebens, wo der Blick durch nichts gefesselt wird, wo alles öde und leer ist, wenn der Mensch selbst nicht die Oede belebt durch seinen Geist und sein frisches Thun. Der äußere Mensch befindet sich in diesem Stadium wohl, die äußere Lage des Beamten gewinnt an Ansehen und Wohlstand, der Gewerbtreibende sammelt sich nach und nach ein kleines, oft auch ein großes Vermögen, und es gestaltet sich alles so recht behaglich. Der Beamte denkt: nach so und so viel Jahren laß ich mich pensioniren, um die letzten Jahre meines Lebens meinen Kindern und Enkeln widmen zu können; der Gewerbtreibende rechnet, wie lange er noch zu scharren und zu sparen hat, bis er als Rentier leben kann, der Vater und die Mutter sehen im Geiste den geliebten Sohn in einem einträglichen Amte und sich durch ihn der Sorge um ihre Existenz im Alter enthoben, der Kinderlose sieht hoffnungsvoll auf seine Freunde und Verwandten, meinend, daß diese ihn im Alter nicht verlassen werden.

„Doch mit des Geschickes Mächten,
Ist kein ew'ger Bund zu flechten."

Oberhalb Arnheim geht die Waal links ab vom Rheine, bei Arnheim selbst die neue Yssel zur Rechten, der Rhein selbst fließt unter dem Namen der krumme Rhein weiter nach Utrecht zu. Da trennt sich wieder ein Arm von ihm, die Vechte, und nun fließt er, der alte Rhein genannt, nach Leyden, wo er beinahe einem Graben ähnlich sieht. Spurlos würde er im Sande verschwinden, wenn ihm nicht die Holländer durch einen breiten und tiefen Kanal einen Abfluß in's Meer verschafft hätten.

Das ist das trägische Ende des Rheines und manches Menschen. Das Alter naht sich, die Kräfte schwinden. Mancher, der wacker den Wanderer durch's Leben begleitete, ist schon abgerufen worden in's Land der ewigen Ruhe, die treue Gattin, manches liebliche Kind, der hoffnungsvolle Sohn und die emsige Tochter, sie haben den alten Vater verlassen, die alten Freunde sind zum Theil andern Bestimmungen gefolgt, zum Theil dem letzten Rufe, und im Alter lassen sich nicht neue Freundschaften knüpfen. So steht der Greis oft denn gerade allein da, wenn er der Unterstützung von liebender Hand am meisten bedarf. Unglück bricht auch über ihn ein; das Vermögen, das er sich sammelte, und von dessen Zinsen er sein Alter sorgenlos machen wollte, wird ihm durch einen betrügerischen Banquerout geraubt, und siehe, die Miethlinge, welche ihm zur Zeit seiner Wohlhabenheit ihre Liebe und stete Anhänglichkeit versicherten, sie fliehen von ihm, ihn allein lassend auf dorniger Bahn. So schwankt er einsam seinen Pfad dahin, oft seufzend zurückblickend auf sein reiches Leben. Der alte Mann, er würde oft, wie der alte Rhein, ohne Spur verschwinden aus der Reihe der Lebenden, wenn nicht endlich eine mitleidige Hand, oder ein früherer Vorgesetzter ihm eine Stelle in einem Hospitale verschaffte, durch welchen Kanal dann die wenigen ihm übriggebliebenen Tage in's Meer der Ewigkeit hinabfließen. Der alte Mann ist oft auf seinem Sterbelager allein und nicht die liebe Hand der nächsten Verwandten, der Gattin, der Kinder drückt ihm die Augen zu, sondern fremde kalte Hände legen sich auf seine Stirn und sein stillstehendes Herz.

Das ist das Ende manches Menschen, der mit frohen Hoffnungen in's Leben trat, der jubelnd die reichen Schätze überschaute, die auch ihm gehörten, der viele Freuden genoß, von einer Ewigkeit des Glücks träumte und endlich von fremder Mitleidshand in's Grab gebettet wurde.

Aber sein Lebenslauf war darum nicht vergebens, er gehörte mit in den großen, geahneten Organismus, und verschwindet er auch selbst von der Erde, seine Wirkungen bleiben doch und sind ewig wie die Welt selbst.

„Schicksal des Menschen — wie gleichst du dem Wasser!"

(Göthe)

Berlin. Böhm.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

September und October 1842.

Des XXVII. Bandes der neuen Folge 2. Heft.

Essen,

bei G. D. Bädeker.

1842.

Digitized by Google

I.

Eine neue Art von Kleinkinderschule,

„wie sie auch auf dem Lande ausführbar ist, und wie sie keiner Schulgemeinde fehlen sollte."

Unter diesem Titel ward im Herbst v. J. in Nro. 285 der „Didaskalia" (einem Beiblatt zum „Frankfurter Journal") von einer im nassauischen Städtchen Braubach am Rhein seit zwei Jahren in's Leben getretenen öffentlichen „Spiel- und Uebungsschule für die weibliche Jugend im Warten und Erziehen kleiner Kinder" eine kurze Nachricht gegeben, die auch (ohne des Verfassers Zuthun) in die „Allgemeine Schulzeitung" (Nro. 165 v. J.) überging. Hier las sie der Herausgeber dieser Blätter, und fand sich von der angekündigten neuen pädagogischen Erscheinung so angesprochen, daß er sie nicht nur im ersten Heft dieses Jahrgangs (S. 98) mit einem Wort der Freude begrüßte, sondern auch den Verf. zu einer ausführlicheren Beschreibung für diese Blätter aufforderte.

Hier folgt sie:

Einzig in der Absicht, durch die That zu zeigen, daß es möglich und überall, wo ein Geistlicher ist, der sich dieser Sache thätig annimmt, ausführbar sei, eine Idee zu verwirklichen, die den Pädagogen (vorzüglich Pestalozzi) längst als

frommer Wunsch vorgeschwebt hat, die Idee, das weibliche Geschlecht, dem der früheste und wichtigste Theil der Erziehung obliegt, zur geschickten Erfüllung dieses heiligen Berufes zu befähigen, und in der Ueberzeugung, daß dazu die aller Orten gleich nothwendigen Kleinkinderschulen die nächste und beste öffentliche Gelegenheit darbieten, wandte sich der Geistliche jenes Städtchens, als daselbst in dem Schulhause ein Lehrzimmer frei wurde, an die Herzoglich-Nassauische Landes-Regierung, und stellte derselben vor:

„Von der Nützlichkeit der sogenannten „Kleinkinderschulen" oder „Bewahranstalten für die 2—6jährigen Kleinen", um sie in den Stunden, in welchen ihre Mütter der Arbeit und dem Verdienst nachgehen, vor den leiblichen und geistigen Gefahren des Alleinlassens oder schlechter Aufsicht zu sichern, ist man in neuester Zeit so allgemein überzeugt, daß bald keine größere Stadt sein wird, die nicht eine so wohlthätige Anstalt besäße. Aber davon hat man sich noch nicht so allgemein überzeugt, daß auch kleinere Orte, wo das Bedürfniß derselben eben so groß ist, dergleichen besitzen könnten, weil man voraussetzt, dazu gehöre ein Fonds, der an kleineren Orten nicht erschwinglich sei, indem man sich vorstellt, die betreffenden Kinder müßten außer der Aufsicht auch „beköstigt" werden. Doch ist diese Beköstigung ein Nebenzweck, und kann auf dem Lande wegfallen, wo es in der Regel an Lebensmitteln nicht fehlt, und die rechtschaffenen Familien es sich zur Unehre rechnen, an einer Armenanstalt Theil zu nehmen. So löblich also auch die Absicht ist, in den Städten, wo der Pauperismus mit seinem traurigen Gefolge zum Erschrecken zunimmt, durch die Hülfe der Frauenvereine und freiwilliger, milder Beiträge, den Kindern der tiefsten Armuth gesundere Nahrung zu reichen: so sollte doch da, wo dies nicht nöthig ist oder nicht geschehen kann, der höhere Zweck: „sämmtlichen Kindern der Nation von Frühestem an und von Staatswegen eine Gelegenheit zu naturgemäßer Entwickelung der geistigen und kör-

perlichen Kräfte darzubieten", zum Schaden für die Menschheit nicht aufgeopfert werde. Noch weniger hat man diese Kleinkinderschulen aus noch einem andern pädagogischen Gesichtspunkt angesehen, und erkannt, welch treffliche Gelegenheit sie darbieten, um die 12 — 14jährigen Schulmädchen vor ihrer Entlassung aus der Schule praktisch zu üben in der so unendlich wichtigen Kunst, mit den Kleinen bildend umzugehen. Diese Kunst ist nach meiner Meinung das eigentliche Ziel und der Mittelpunkt aller wahren Bildung der Mädchen in höhern und niedern Ständen. — In dieser Ueberzeugung habe ich bisher in der obern Mädchenschule, als Theil des für diese bestimmten Realunterrichts, wenigstens eine „theoretische" Belehrung über den Umgang der älteren Schwestern mit ihren jüngern Geschwistern *), über die Pflichten der Dienstboten und Kinderwärterinnen ꝛc. nach einem zu diesem Zweck verfaßten Aufsatz, katechetisch vortragen, und zur Mitgabe für's Leben, als kalligraphische Probeschrift in ein besonderes Heft niederschreiben lassen. Doch macht ein solcher theoretischer Unterricht über den wichtigsten Theil des weiblichen Lebensberufes eine „praktische" Anweisung bei weitem nicht überflüssig. Zu wünschen wäre es daher, daß allerwärts auch die letztere hinzukäme, und so künftig kein Mädchen die Schule verließe, das nicht in der Kunst, mit den Kleinen sinnig, freundlich und bildend umzugehen, hinlänglich geübt wäre — ein nicht zu berechnender Gewinn für sie selbst und für die Kinder, denen sie einstens nahe stehen. Wie in der Baumschule **) die Knaben praktischen Unterricht in der Baumzucht, sollten

*) Unter diesem Titel lassen sich bei den Mädchen die Erziehungsregeln, von der Behandlung der Wiegenkinder an, am schicklichsten besprechen.

**) Im Nassauischen hat jede Stadt- und Dorfgemeinde, die eine Kinder-Elementarschule besitzt, auch eine Baumschule, wo der Lehrer die älteren Schulknaben in der Baumzucht zu unterweisen hat.

in der Kleinkinderschule die Mädchen solchen in der viel wichtigeren Kinderzucht erhalten; die so wichtig und für das Wohl und Wehe der Familien so entscheidend ist, daß die Einrede, die betreffenden 12 — 14jährigen Schulmädchen verlören dabei zu viel am Unterricht, nicht dagegen aufkommen kann; denn alles übrige Lernen derselben ist gering zu achten gegen diese Kunst. Sie ist eine Praxis ihrer Religion, wenn sie das ihnen im Confirmandenunterricht so dringend empfohlene Gebot der Liebe zunächst an den Kindern bethätigen lernen. Daß die Eltern es ungern sehen, wenn ihre Kinder während einzelner Schulstunden fremde Kinder hüten, ist nicht zu erwarten, wenn vor dem Beginn der Anstalt die Eltern darüber gehörig verständigt werden. Nur das ist zu besorgen, daß manche Eltern nach den Schulstunden ihre größeren Töchter nicht gern noch einige Stunden länger von ihrer Arbeit zu Haus entbehren. Solche können denn freilich nicht wohl zurückbehalten werden. Doch werden andere sich desto williger finden, auszuwarten, bis die Kleinen Mittags und Abends abgeholt werden ꝛc." —

Daran knüpfte sich die Bitte um Verwilligung der nöthigen Mittel aus der Civilgemeindekasse, die auch die Elementarschule zu unterhalten hat. — Die Landes-Regierung schenkte dem Antrag Beifall und genehmigte das Erforderliche: Die Benutzung des vacanten Lehrzimmers, die Annahme einer Wartfrau, die Anschaffung der nöthigen Mobilien und ein Aversum von 8 Fl. für kleine Bedürfnisse, Spielgeräthe ꝛc. In das Schulzimmer (29 Fuß lang, 19 Fuß breit, 12 Fuß hoch, mit drei hohen Fenstern) — bei gelinder Witterung dient der von allen Seiten geschlossene Schulhof — wurden nur drei Mobilien angeschafft, um den Raum für die freie Bewegung der Kleinen möglichst wenig zu beengen: *)

*) Mit Bedauern sah Referent in den Kleinkinderschulen, die er besuchte, den größten Theil des Zimmers mit vielen Reihen

1) ein Tisch (12 Fuß lang, 2 Fuß hoch, 2 Fuß 4 Zoll breit);
2) zwei Bänke (12 Fuß lang, 11 Zoll hoch, 1 Fuß breit);
3) ein Schrank (6 Fuß 6 Zoll hoch, 4 Fuß breit, 1 Fuß 4 Zoll tief, dessen obere Hälfte in Gefache eingetheilt ist. Darin befinden sich: Wasserkrüge, eine Waschschüssel und einige Becher von Blech, Handtücher, Messer, Scheere, Glocke, das Spielgeräthe, die Anschauungsmittel, Bücher (Chimani, Bormann, Ossyra ꝛc.) ꝛc. —

Der Eröffnung der fraglichen Anstalt stand nun nichts mehr im Wege; doch hielt der Ortsgeistliche noch für nöthig, seine Gemeinde über das, was nun werden sollte, zuvor zu verständigen, damit kein Vorurtheil dagegen aufkomme, das der Sache nachtheilig sein konnte. Er hielt daher am Sonntag zuvor über den Spruch Christi: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!“ eine Predigt, woraus hier einige Worte:

„— Der Mensch kommt auf die Welt, weder gut noch böse, aber fähig, beides zu werden. — Der Mensch muß durch Menschen erzogen werden; sonst wird er nicht Mensch. — Höchst wichtig und heilig ist also das Werk der Erziehung. — Es kann euch, Väter und Mütter, doch unmöglich gleichgültig sein, ob eure Kinder gut oder böse werden. — Glaubt ja nicht, daß die Schule eure Kinder gut und fromm machen könnte, wenn ihr zu Hause sie verkehrt behandelt. Die Schulen sollen zwar auch helfen erziehen, und je mehr sie das thun, desto besser sind sie; aber die Schule geht doch vorzüglich darauf aus, zu lehren, zu unterrichten. Unterricht und Erziehung sind zweierlei. Durch den Unterricht erlangen wir Kenntnisse, aber keine Tugenden. Darum steht die Erziehung höher und ist ungleich wichtiger als aller Unterricht. Von eurer Erziehung hängt es ab, ob eure Kinder ꝛc. oder ob sie ꝛc.

---

von Bänken besetzt ... und hatte da jedes Kind seinen besondern Platz gerade wie in der „Lernschule“. (!!)

Doch an gutem Willen, eure Kinder vernünftig und christlich zu erziehen, fehlt es euch wohl nicht; aber die Erziehung ist eine Kunst, die, wie jede andere Kunst, gelernt und geübt werden muß. An Gelegenheit aber, diese wichtigste aller Künste zu lernen, hat es bisher durchgängig gefehlt. Das geringste Handwerk erfordert gewisse Uebungen und Vorkenntnisse; aber bei der Erziehung des Menschen, dem wichtigsten aller Geschäfte, scheint man dies nicht für nöthig zu halten. Die Leute treten in den Ehestand, und es fällt ihnen nicht ein, sich vorher mit den Regeln einer vernünftigen Kinderzucht bekannt zu machen. Dieser Regeln sind zwar nicht sehr viele, noch sind sie schwer zu verstehen; aber die Wenigsten haben Zeit und Nachdenken genug, sie für sich selbst klar zu machen. Billig sollten sie daher schon in der Schule wenigstens denen bekannt gemacht werden, die berufen sind, in der Zukunft den Hauptantheil an der Erziehung der unter uns aufwachsenden Kinder zu übernehmen. Das aber sind die weiblichen Personen des Hauses. Lehrt man ja die erwachsenen Knaben die Regeln der Baumzucht; warum nicht die erwachsenen Mädchen diejenigen der Kinderzucht? Dies ist bisher in allen Schulen übersehen und versäumt worden. — Die Erziehung des Menschen fängt frühe an. Sie beginnt mit dem ersten Tag seines Lebens, und gerade die erste Erziehung ist die wichtigste; denn sie ist die Grundlage aller folgenden. Die frühesten Eindrücke sind die tiefsten, und entscheiden über die Auffassung der späteren. Jedermann kann es durch Erfahrung wissen, wie schnell und frühzeitig ein Kind Gutes und Böses, was es gerade sieht und hört, annimmt von denen, die mit ihm umgehen. Wer aber sind diese? oder wer hat die früheste Pflege und Erziehung der Kinder zu besorgen? Wer anders, als der weibliche Theil der Menschheit? Es sind die Mütter und Großmütter, die Tanten, die älteren Schwestern, die Ammen und Mägde, und die gedingten, oft so unverständigen Kindermädchen, in deren Hände die früheste, leibliche

und geistige Pflege des jungen Menschen gelegt ist. Kann es denn nun einerlei sein, wie diese mit den Kleinen umgehen? O, wie mannigfaltig wird in den Häusern der Vornehmen wie der Geringen durch diese Personen in aller Unwissenheit bloß, weil sie es nicht besser verstehen, gegen den heiligen Geist der Erziehung gesündigt, und schon frühe nicht das Reich Gottes gepflanzt, sondern das der Lüge und der Sünde. — Der am häufigsten in den Häusern der Vornehmen und Geringen vorkommende Fehler in der Behandlung der unmündigen Kleinen ist der, daß die zu deren Pflege bestimmten Personen nichts Gescheidtes mit ihnen anzufangen, sie nicht „zweckmäßig und bildend zu beschäftigen" wissen. — In dieser Ueberzeugung, welch ein wichtiger, wesentlich nothwendiger Theil des weiblichen Wissens und Könnens es sei, mit Kindern bildend umzugehen, ist seit einigen Jahren in der hiesigen Mädchenschule die Belehrung über leibliche und geistige Wartung der Kleinen zu einem feststehenden Theil des Schulunterrichts gemacht worden. Da aber das bloße Wissen der Verhaltungsregeln im Umgang mit kleinen Kindern noch nicht hinreicht, so wurde darauf gedacht, den größeren Schulmädchen Gelegenheit zu verschaffen, diese Regeln unter Aufsicht an kleinen Kindern auch wirklich anzuwenden und auszuüben. Daraus ist denn der Plan zu der Anstalt entstanden, von der wohl die meisten meiner Zuhörer und Zuhörerinnen gehört haben werden, und die so weit vorbereitet ist, daß sie mit dem morgenden Tage in's Leben treten kann, wenn diejenigen Mütter, denen damit eine Hülfe angeboten wird, zu dieser Anstalt Zutrauen fassen, und nach dem Ausspruch Jesu „den Kindlein zu ihm zu kommen", nicht zu wehren. — In jeder Gemeinde giebt es Frauen, die des täglichen Verdienstes wegen gezwungen sind, besonders im Sommer außer dem Hause der Arbeit nachzugehen — diesen muß eine Anstalt willkommen sein, wohin sie während dieser Zeit ihr Kind unter sichere Obhut bringen können, wo dasselbe vor allen Gefahren des Leibes

und der Seele beschützt und bewahrt wird. Daher sind bereits in allen christlichen Ländern und an vielen größern Orten sogenannte „Kinderbewahranstalten", oder „Spiel-, Warte- oder Pflegeschulen" errichtet worden, und werden dergleichen an immer mehreren Orten errichtet werden. Die bis jetzt anderwärts bestehenden Anstalten dieser Art sind Privatanstalten, übernehmen auch die Verköstigung der Kinder armer Leute, und sind dadurch sehr kostspielig. Die hiesige aber kostet Niemanden einen Beitrag, und ist für die Eltern der aufgenommenen Kinder ganz unentgeldlich, da sie eine „öffentliche", von Seiten Herzoglicher Hoher Landes-Regierung angeordnete Anstalt ist, die zugleich den viel höheren Zweck hat, sämmtliche Schulmädchen vor ihrer Entlassung aus der Schule in der wichtigsten Kunst ihres Lebens zu befähigen in der Kunst, verständig und bildend mit den Kleinen umzugehen, die Jesus in ihrer frühesten Lebenszeit schon für sein Reich will gewonnen haben. Damit nun Jedermann erfahre, was es mit dieser neuen Einrichtung für eine Bewandtniß habe, und sich Jedermann die rechte Vorstellung davon machen könne, so will ich sowohl den nähern Plan derselben, als auch den mit der gedingten Wartfrau abgeschlossenen Accord vorlesen:

Plan und Ordnung der in dem hiesigen Schulhause zu errichtenden Kleinkinderbewahranstalt, kürzer: „Spielschule" genannt.

§. 1. Ihr Zweck ist ein doppelter:

a) vorzüglich diejenigen, noch nicht schulfähigen 2—6jährigen Kinder *), deren Mütter des Verdienstes wegen ihrer Arbeit außer dem Hause nachgehen müssen, in

*) Vergleiche §. 14. Die Idee ist: sämmtliche Kinder aller Stände des Volks in der aller Orten zu errichtenden „Spielschule" an Leib und Seele methodisch kräftigend der „Lernschule" vor- und zuzubilden.

dieſer Zwiſchenzeit in ſichere Obhut zu nehmen, ſie vor allen Gefahren des Leibes und der Seele zu bewahren, ihnen durch erheiternde Spiele und leichte, angenehme Beſchäftigungen in der Entwickelung ihrer geiſtigen und körperlichen Kräfte behülflich zu ſein, und ſie ſo der eigentlichen „Lernſchule" vorzubilden;

b) den 12 — 14jährigen Schulmädchen dadurch Gelegenheit zu geben, ſich in der ſo unendlich wichtigen Kunſt praktiſch zu befähigen, wie man kleinere Kinder warten, und bildend mit ihnen umgehen ſoll — alſo eine „Uebungsſchule für die weibliche Jugend im Warten und Erziehen kleiner Kinder" zu ſein.

§. 2. Mit den Regeln und Hülfsmitteln dieſer Kunſt werden die 12 — 14jährigen Schülerinnen in der Schule bekannt gemacht, und ſie erhalten darüber in zwei wöchentlichen, ſtändig feſtgeſetzten Schulſtunden nach einem faßlichen Leitfaden förmlichen Unterricht.

§. 3. Bei den zur Aufbewahrung übergebenen Kleinen haben ſie dieſe Regeln in Ausübung zu bringen, ſo jedoch, daß ihrer vier bis ſechs jeden halben Tag abwechſeln, und ſelbſt dabei unter beſtändiger Aufſicht ſtehen.

§. 4. Was ſie während dieſer Zeit am übrigen Schulunterricht zu verlieren ſcheinen, kommt nicht in Betracht, da die Befähigung eines Mädchens in der Erziehungskunſt das bei weitem Wichtigſte iſt, was es zur geſchickten Erfüllung ſeines künftigen Lebensberufes in der Schule lernen kann, außerdem aber auch für die Nachholung des in den betreffenden drei Lehrſtunden Vorgenommenen möglichſt geſorgt wird.

§. 5. Eben darum darf keine dieſer ältern Schülerinnen, ſie ſei die Tochter reicher oder armer Eltern, ſich der fraglichen Beſchäftigung mit den Kleinen entziehen. Sie würde nicht confirmirt und aus der Schule entlaſſen werden, wenn ſie nicht willig und freudig mit Kindern verſtändig umzugehen lernen und dadurch beweiſen wollte, daß ſie das vornehmſte

Gebot des Christenthums — die an den unmündigen Kindlein zunächst auszuübende Liebe — noch nicht begriffen hätte. — Welchen Einfluß dies auf ihre eigene Herzensbildung und ihr ganzes künftiges Leben äußern müsse, ist leicht zu erachten.

§. 6. Die Benutzung der Anstalt für die 2 — 6jährigen Kleinen dagegen ist jenen auswärts beschäftigten Müttern durchaus frei gestellt, und Zwang findet dabei nicht Statt. Es steht ja zu erwarten, daß jene Mütter die großen Vortheile dieser Anstalt für die sichere Bewahrung, und die raschere leibliche und geistige Entwickelung ihrer Lieblinge sehr bald einsehen, und die ihnen dargebotene Gelegenheit mit Freuden ergreifen werden.

§. 7. Um sowohl über jene vier bis sechs im Kinderwarten jedes Mal sich übenden größern Schulmädchen, als auch über das Häuflein der Kleinen eine beständige Aufsicht zu führen, ist eine Wartfrau von unbescholtenem Rufe accordirt, zu deren angemessenen Belohnung die Herzogl. Hohe Landes-Regierung den erforderlichen Credit auf die hiesige Gemeindekasse angewiesen hat.

§. 8. Diese Wartfrau hat die Pflicht, über die Vollziehung der vorgeschriebenen Ordnung genau zu wachen, jeden Fehler, den sich eine der größern Schülerinnen gegen diese Ordnung oder gegen eins der Kleinen zu Schulden kommen läßt, zur Anzeige zu bringen, und selbst unausgesetzt den Kleinen in ihren Wünschen, Beschäftigungen und Spielen beizustehen. Näher sind die in dieser Pflicht begriffenen Verrichtungen in dem mit ihr abgeschlossenen Accord angegeben.

§. 9. Die jedesmal mithelfenden Schulmädchen haben den Weisungen der Wartfrau unweigerlich Folge zu leisten, und dürfen erst später, wenn sie glauben, mit Unrecht erinnert worden zu sein, dieses gehörigen Orts vorbringen.

§. 10. Die hiesigen Herren Lehrer werden es sich zur angenehmen Pflicht machen, den Saal der Kleinen, so oft es ihnen ihre Lehrstunden erlauben, zu besuchen, und nachzusehen,

ob Alles ordnungsmäßig zugehe. Ihren Erinnerungen haben sowohl die dienstthuenden Schulmädchen als auch die Wartfrau Folge zu leisten. Diese Erinnerungen sind aber auch, noch desselben Tages, dem Herrn Geistlichen anzuzeigen.

§. 11. Der Geistliche selbst wird möglichst oft anwesend sein und die nöthige Anleitung geben.

§. 12. Durch die gemeinschaftlichen Bemühungen aller dieser an der Anstalt theilnehmenden Personen, sowohl der beständig daran thätigen als der überwachenden, soll es dahin kommen, daß das junge Völkchen sich nie allein überlassen und ohne angenehme, bildende Beschäftigung bleibt. Eigentliches, schulmäßiges Lernen soll bei diesen Kleinen noch nicht vorkommen; aber das gemeinschaftliche, geordnete und heitere Leben, worin sie versetzt werden, die kindlichen unschuldigen Spiele, die kleinen Handarbeiten, die liebreichen Unterredungen, das Vorsagen kleiner Gebete, leicht faßlicher Erzählungen, das Singen froher Kinderlieder, womit sie unterhalten werden — dies Alles soll bewirken:

1) daß sie von früheren Unarten und Rohheiten entwöhnt werden, und unanständige Worte ꝛc. verlernen,
2) daß sie sich an Thätigkeit, Reinlichkeit und Ordnung gewöhnen,
3) daß sie wahrhaftig und aufrichtig, sittsam, folgsam, verträglich und gefällig werden,
4) daß das religiöse Gefühl in ihnen angeregt,
5) ihr Verstand entwickelt,
6) ihr Herz für das Gute empfänglich,
7) ihr Körper vor Beschädigung bewahrt, zweckmäßig geübt, und auf die Erhaltung und Stärkung ihrer Gesundheit wohlthätig eingewirkt wird.

§. 13. Bei heiterm Wetter werden die Kleinen meist im Freien, in dem bei der Schule befindlichen, rings verschlossenen Spielhof beschäftigt.

§. 14. Zur Aufnahme sind zwar zunächst und vorzüglich diejenigen kleinen Kinder bestimmt, deren Eltern sie Feldarbeiten ꝛc. wegen nicht selbst beaufsichtigen können; doch soll es, so weit möglich, auch andern Müttern vergönnt sein, ihre Kleinen, wenn auch nur auf Stunden, zur Theilnahme an den gemeinschaftlichen Spielen, taktischen Uebungen ꝛc. in die Anstalt zu schicken. *)

§. 15. Diejenigen Mütter, die für ihre 2 — 6jährigen Kinder von dieser Anstalt Gebrauch machen wollen, haben dieselbe zuvörderst anzumelden, und dann, wo möglich, täglich, mit Ausnahme des Samstags Nachmittags und des Sonntags, rein gewaschen, gekämmt und mit einem Taschentüchlein versehen, in den Spielsaal zu bringen, Morgens um 7 oder 8, Nachmittags um 1 Uhr, und abzuholen Vormittags um 11, sowie Abends um 5 oder 6 Uhr.

§. 16. Die aufzunehmenden Kleinen müssen gehen, oder, wie man sagt, laufen können, also wenigstens 1½ Jahr alt sein. **)

---

*) Die Freiwilligkeit des Besuchs vorausgesetzt kann es, sobald die gewünschten öffentlichen Anstalten zur Spielbeschäftigung der Kleinen in einer Gemeinde vorhanden sind, nur wünschenswerth sein, wenn möglichst viele derselben, wenn auch nur (wie in Frankfurt in zwei Privat-Spielschulen, auf einige Stunden des Tages daran Antheil nehmen, weil ja auch die Mütter und Damen aus der Klasse der Reichen und Vornehmen, wenn sie auch das leibliche Verwahren besorgen, resp. durch Kindsmägde besorgen lassen, eben weil sie von einer planmäßigen methodischen Entwickelung leiblicher und geistiger Kräfte nie Etwas zu lernen Gelegenheit hatten, in der Regel nicht viel Gescheidtes zur Beschäftigung ihrer Spielkinder anzufangen wissen, und es danken werden, wenn ihnen die Spielschule auf zwei bis drei Stunden des Tages die Sorge für ihre meist verzärtelten Lieblinge, zum Segen für diese, abnimmt.

**) Früher können sie der Mutter nicht entbehren, oder erfordern allein eine besondere Pflegerin.

§. 17. Jedem Kinde (außer denen, die nur auf eine oder zwei Stunden geschickt werden,) muß Morgens und Nachmittags ein Stück Brod ꝛc. mitgegeben werden, das die Wartfrau in Empfang nimmt, und ihm zur bestimmten gemeinschaftlichen Essenszeit wieder giebt.

§. 18. So lange ein Kind krank ist, darf es nicht gebracht oder geschickt werden.

§. 19. Urlaub für ein älteres Schulkind zur Beaufsichtigung seiner noch nicht schulfähigen Geschwister während der Mutter Abwesenheit wird von nun an nicht mehr gestattet.

§. 20. Das von Herzoglicher Hoher Landes-Regierung der Spielschule verwilligte Aversum von 8 Fl. ist zur Bestreitung kleiner Bedürfnisse, Anschaffung von Spielgeräthe ꝛc. bestimmt.

§. 21. Die Zeit der Eröffnung dieser Anstalt wird auf den ..ten .... d. J. festgesetzt. *)

Accord mit Frau N. N. als Wartfrau für die hiesige Kleinkinderbewahranstalt oder „Spielschule".

1. Die Frau .... verspricht, sich als die Pflegemutter der ihrer Obhut übergebenen Kleinen anzusehen, und sich als solche zu beweisen, und daher, gleich einer zärtlichen Mutter, sanft und liebreich mit ihren Pfleglingen umzugehen. Denn Schelten, Zanken, Anfahren, Drohen, Schlagen ꝛc. verdirbt die zarte Menschennatur.

---

*) Vom Beginn der Feldarbeiten im Frühling bis zum Schlusse derselben im Herbst — da, wo es der Gemeindekasse zu schwer fiele, auch im Winter eine Wartfrau zu besolden und den Spielsaal zu heizen. Besser freilich, wo auch im Winter die Spielkinder eines Ortes einige Stunden des Tages zu den gemeinschaftlichen Leibes- und Geistesübungen sich zusammenfinden können.

2. Sie wacht darüber, daß keinem dieser Kinder an Leib oder Seele ein Schaden geschehe

3. Sie sorgt dafür, daß keins derselben sich selbst überlassen oder einen Augenblick müßig und unbeschäftigt bleibe.

4. Während der Zeit, da sie die Kleinen zu warten hat, darf sie keine eigene Arbeit für sich vornehmen, sondern soll sich ausschließlich der Wartung, Aufsicht und Beschäftigung der Kleinen widmen.

5. Sie ist den Kleinen behülflich bei der Befriedigung ihrer körperlichen Bedürfnisse, bei ihren Spielen und kleinen Handarbeiten.

6. Sie hat täglich zweimal, und zwar nachdem die Kleinen alle wieder nach Haus gegangen sind, das Zimmer rein zu kehren, und stets ein oder mehrere Fenster offen zu halten, jedoch mit Vermeidung der Zugluft.

7. Sie soll bei der Ankunft der Kinder, Morgens und Nachmittags, erst untersuchen, ob dieselben gekämmt, gewaschen und mit einem Tüchlein zum Reinhalten der Nase versehen sind; die Unsaubern soll sie zuvor nach Hause schicken.

8. Haben sie sich aber später beim Spielen ꝛc. verunreinigt, so soll sie dieselben anhalten, sich selbst zu waschen, oder wenn sie dies noch nicht gut können, ihnen dabei helfen, bis sie es selbst können.

9. Sie soll jeden Tag für eine hinreichende Menge frischen Wassers sorgen, theils dieser Reinigung wegen, theils um den Kleinen, so oft sie es verlangen, zu trinken zu geben, auch diejenigen, die es vergessen, von Zeit zu Zeit dazu anhalten. *)

---

*) Zur Begründung dieser Regel diene hier nur, was eine medicinische Autorität, Dr. Vetter in Berlin in der 126 Note zu seiner Uebersetzung von: „Clark (James), die Lungenschwindsucht. Leipzig, 1836" über diesen Punkt gesagt hat: „Namentlich in den Schulen für jüngere Kinder sollte nicht allein stets hinreichend gutes Trinkwasser zum Gebrauche vorhanden sein,

10. Außerdem wacht sie darüber, daß die vorgeschriebene Ordnung auch von den ihr zugetheilten, abwechselnd mithelfenden vier bis sechs Schulmädchen pünktlich eingehalten wird.

11. Sie soll jeden Verstoß dagegen auf der Stelle rügen und von Allem, was von dieser Art vorfällt, noch desselben Tages dem Herrn Geistlichen genaue und unpartheiische Anzeige machen.

12. Das Brod oder andere Essen, das jedes Kind mitbringt, soll sie demselben bei seinem Eintritt ab- und in Empfang nehmen, um es bis zur bestimmten Zeit im Schrank zu bewahren *), und nachher, wenn sie auf das Zeichen mit dem Glöckchen im Kreise auf dem Boden sitzend gemeinschaftlich essen sollen, dafür sorgen, daß jedes wieder zu seinem Eigenthum kommt. Dann läßt sie aber auch kein Kind wieder aufstehen, bis es mit seinem Essen fertig ist.

13. Sie soll vor dem Eintreffen der Kinder sich in dem Spielsaal einfinden, und darin bis zuletzt verweilen, damit die Kinder, große und kleine, nie ohne Aufsicht sind.

14. Sie bewahrt den Schlüssel zu dem Zimmer, so wie den zu dem Schrank, und hat darüber zu wachen, daß von den in Zimmer und Schrank befindlichen Sachen und Geräthschaften nichts abhanden komme.

15. Sie hat sich mit den Regeln von der rechten Behandlungsweise kleiner Kinder, wie sie in einer besondern Anweisung kurz verzeichnet sind, bekannt zu machen, und sich in ihrem Verhalten sowohl selbst darnach zu richten, als auch

---

sondern es sollte auch den Lehrern zur Pflicht gemacht werden, die Kinder an die Befriedigung dieses Bedürfnisses zu erinnern. Nichtbeachtung derselben enthält einen der größten Nachtheile für die zweckmäßige Ernährung."

*) Fast alle Kinder von diesem Alter, so lange sie ihr Brod ꝛc. bei sich in der Hand oder in der Tasche behalten, denken fortwährend an's Essen, und geben sich nicht unbefangen dem Spielen mit andern Kindern hin.

darauf zu sehen, daß sie von den helfenden Schulmädchen beobachtet werden.

16. Eben so hat sie sich mit den einzuführenden Gebeten, Gesängen, Handarbeiten, Spielen bekannt zu machen, damit sie die Beschäftigungen der Kinder in dem gehörigen Gang zu erhalten wisse, wobei sie darauf zu sehen hat, daß Bewegung und Ruhe gehörig abwechseln. Länger als eine halbe Stunde sollen die Kleinen nicht zum Sitzen angehalten werden.

17. Körperliche Strafen sind ihr gänzlich untersagt — mit der einzigen Ausnahme, wenn ein noch rohes Kind das andere zu schlagen oder ihm Etwas mit Gewalt wegzunehmen im Begriff steht. Dann darf sie, wo möglich noch ehe das Kind diese böse That vollführt hat, ohne ein Wort dabei zu sagen — am wenigsten zu zanken — mit dem ausgestreckten Zeige- und Mittelfinger auf das zum Unrecht erhobene Händchen schnell einen Schlag geben. *)

18. Uebrigens hat sie allen ferneren Weisungen, Erinnerungen und Anordnungen des Herrn Geistlichen pünktlich Folge zu leisten.

19. Dieser Accord nimmt von dem ..ten .... 18.. seinen Anfang, und dauert bis ....

20. Frau N. N. bekommt für ihre Bemühung als Wartfrau aus hiesiger Gemeindekasse eine Belohnung von 2 Gulden per Woche, zu Ende jedes Monats zahlbar.

.... den ..ten .... 181..

Unterschrift der Wartfrau: Unterschriften des Schulvorstandes:

---

*) Gleiche Berechtigung haben auch die Gehülfinnen, die jedoch durch ihre stete Aufsicht solche Fälle möglichst zu verhüten haben.

Diese öffentliche Verständigung hatte die Wirkung, daß am folgenden Morgen mehr als 30 Kinder gebracht wurden, und ich mit der Wartfrau und den sechs Gehülfinnen aus der Schule Arbeit genug bekam, um diese an Aufmerksamkeit und sinniges Spiel noch gar nicht gewöhnte Kindermenge zu beschäftigen. Mit jedem Tag aber erhielt das Ganze bestimmtere Form und geregelteren Gang dadurch, daß ich die meiste Zeit des Tages anwesend blieb, um durch Wort und unmittelbares Vorthun die Wartfrau *) sowohl, wie die sechs jedesmal mithelfenden Schulmädchen anzuweisen. Was ich mit den Kleinen vornehme, haben sie zu bemerken und nachzuahmen, und schon fangen sie an, zu begreifen, welche geistige Gewalt ein erwecklicher Umgang über die Seelen der Kleinen ausübt, und wie viel Gutes und Schönes man auch aus verwahrlosten Kindern in kurzer Zeit hervorlocken kann, namentlich durch die mit Sprechen verbundenen taktischen Uebungen. Sie werden angeleitet, diese an Alter, Geschlecht und Temperament so verschiedenen Kinder keinen Augenblick unbeschäftigt zu lassen, sondern sogleich in ein Spiel oder eine kleine Handarbeit hineinzuziehen, sie aber auch in einem Spiel, so lange sie Freude daran haben, durchaus nicht zu stören, und alles, was sie mit den Kleinen vornehmen, mit freundlichen und deutlichen Worten oder mit Singphrasen zu begleiten. Sie lernen, wie man die Spiele, die Anschauungs- und Sprechübungen, die kleinen Handarbeiten, das Zählen und Erzählen, das Beten und Singen erwecklich und gemüthlich mit ihnen anstellen, und damit gehörig abwechseln soll. Die Hauptbeschäftigung der Kleinen sind die Spiele, und die Form des Spielens tragen mehr und weniger auch die übrigen Beschäftigungen. Daher heißen die hier in Lust und Fröhlichkeit sich

*) Diese versteht von bildender Kinderführung so wenig als eins der Schulmädchen, und dient nur durch den guten Ruf, worin sie als Pflegerin einiger Waisenkinder steht, bei den Müttern des Orts der Anstalt mehr Zutrauen zu verschaffen.

frei bewegenden Kleinen „Spielkinder" zum Unterschied von den Schulkindern, und die zu diesem Leben sie anregende und mit dem unsichtbaren Band geistiger Gesetzmäßigkeit leitende Anstalt: „Spielschule" zum Unterschied von der „Lernschule". Die Spiele sind: theils frei gewählte, welche Einzelne (besonders von den Kleinsten) für sich treiben, ohne Einmischung der Helferinnen, die unterdessen sie nur still beobachten; theils gemeinschaftliche unter unmittelbarer Leitung einer „Spielführerin". Für die ersteren dient: eine Kinderküche mit blechernem Geschirr, Puppen mit Kleidern zum An- und Ausziehen und eine Wiege, magnetische Fische und Enten, Bälle (von den Schulmädchen gestrickt), Paradies und Arche Noah mit Thieren und Bäumen, Bauhölzer (2 Zoll hoch und breit, aber von verschiedener, von 2 bis 10 Zoll wachsender Länge — von jeder Gattung, einige in der Diagonale getheilt) das Modell eines Hauses von Holz und Pappe mit einem Dach, das man abheben, und worunter sich ein Kind verstecken kann ꝛc. Eine „schottische Schaukel" und ein Maßstab mit Gewerben zur Darstellung von Winkeln, Dreiecken ꝛc. werden noch hinzukommen. Die gemeinschaftlichen Spiele, woran alle, oder doch die 4 — 6jährigen Kinder Theil nehmen, sind Bewegungsspiele, verbunden mit Marschiren, Singen, Tanzen ꝛc. nach besonderer mündlicher und schriftlicher Anweisung. Als vorzüglich bildend, weil stufenweise Leib und Seele entwickelnd, sind die von „Fr. Fröbel" so sinnig gedeuteten und nach uralter Ammensitte von Gesang begleiteten Spiele mit Ball, Würfel, Kugel ꝛc. eingeführt — Spiele, ohne welche fortan keine Kleinkinderschule mehr als musterhaft gelten kann, wenn sie auch nur „Bewahr- und Armenanstalt" sein will. Davon wird sich überzeugen, wer Fröbel's „Sonntagsblatt: Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" lesen, noch besser: wer die zu Frankfurt am Main (von Schneider und Behagel), zu Blankenburg ꝛc. für die Kinder der Reichen gestifteten Privat-Spielschulen besuchen, und das gemüthliche Leben und

Treiben darin mit eigenen Augen schauen will. Zu leichterer Ausführung auch in der Zukunft besitzen die Mädchen unter dem Titel: Erstes, zweites ꝛc. Spielwerk (was Fröbel eine „Gabe" nennt), aus der Beschreibung dieser Spiele in dem genannten Sonntagsblatt, und aus den Heften, die zu den für die Spielschule angeschafften „Spiel- und Beschäftigungskosten" gehören, einen bloß das Praktische enthaltenden schriftlichen Auszug. Eben so besitzen sie abschriftlich eine Sammlung kleiner Kinderlieder (vorzüglich aus „Weickert's Kindergärtlein" ꝛc.) von Gebeten und Versen zur Anregung des religiösen Gefühls (vorzüglich aus dem Anhang zu den „Fünfzig Fabeln von Otto Specter"). Zum Erzählen kleiner Geschichten sind ihnen außer den in den beiden genannten Büchern enthaltenen auch die von Wirth und Curtmann zur Hand. — Als Stoff für die Uebungen, die Kinder „bemerken und reden zu lehren" (wie Pestalozzi es nannte — nach Andern: „Anschauungs-, Denk-, Sprechübungen) dient, außer dem eignen Leib des Kindes (erste Uebung im „Buch der Mütter") und den nächsten Umgebungen, den mitgebrachten Blumen ꝛc. eine an der Wand auf einem schmalen Brett aufgestellte Sammlung in Holz- oder Papiermasse geformter Thiere, ein ausgestopfter Vogel, eine Reihe in großem Format aus Holz oder Pappe gearbeiteter geometrischer Körper, Muster sämmtlicher inländischen Holzarten (1 Zoll dick, 3 Zoll lang, auf der einen Seite mit der Rinde) deßgleichen von den Samen der inländischen Getreidearten und Hülsenfrüchte, nebst andern Natur- und Kunstprodukten, deren Zahl fortwährend zu vermehren gesucht wird. Hierzu kommen außer den an der Wand zur Ausschmückung aufgehängten großen Bilderbogen die „Methodischen Bildertafeln von Reimer und Wilke, zweite Auflage, Berlin 1840". — Lautiren oder Buchstabiren, das man in den meisten Kleinkinderschulen treibt, ist ausgeschlossen. Eben so wenig gehört in die Spielschule eine Schiefertafel. Diese und das ABCbuch sind Attribute der

„Lernschule". — Dagegen sind zur frühen Gewöhnung an Arbeitsamkeit und zur Abwechselung mit den Spielen einige Handfertigkeiten im Gange: Sortiren von Gegenständen verschiedener Gestalt oder Farbe, Ab- und Aufwinden von buntem wollenen Garn, Flechten von Streifen Papier und Bindfaden, Auszupfen leinener Läppchen zu Charpie ꝛc.. Stricken, aber, das man bis zum Ueberdruß für die Kleinen in vielen Armenschulen treiben läßt, ist hier ausgeschlossen und der öffentlichen Industrieschule *) vorbehalten. Eben dahin gehört auch, als zu schwierig für Spielkinder, das von Wirth in Augsburg empfohlene, sehr nützliche Strohflechten. — Für die Aufeinanderfolge dessen, was mit den Kleinen gemeinschaftlich vorgenommen werden soll, ist eine gewisse Tagesordnung festgesetzt, die jedoch durch die Zahl der anwesenden Kleinen, durch die Witterung ꝛc. Abänderungen erleidet.

Außer dem, was allen sechs helfenden Schulmädchen gemeinschaftlich obliegt, z. B. darauf zu sehen, daß kein Kind sich beschädige, keins das andere stoße, schlage ꝛc., ist jedem derselben ein Geschäft besonders zugetheilt:

dem ersten (nach seinem Platz in der Schule resp. nach seinem Alter) das Beten und Vorsprechen auswendig zu lernender Verse;

dem zweiten die Anschauungs- und Sprechübungen — dazu die Sorge, daß Alles im Schrank an seinen bestimmten Platz komme;

dem dritten das Erzählen und die Leitung der Bewegungsspiele, wobei Nr. 1 und 2 helfen;

dem vierten die taktischen Uebungen;

---

*) Im Nassauischen ist bei jeder Elementarschule in Stadt und Dorf unter dem Namen Industrielehrerin eine Frauensperson angestellt, welche gegen angemessene Bezahlung aus der Gemeindekasse sämmtlichen Schulmädchen an zwei schulfreien Nachmittagen in der Woche Unterricht im Stricken und Nähen zu ertheilen hat.

dem fünften die Aufsicht über das Wassertrinken und die Reinlichkeit;

dem sechsten die Wache über die Thüre, daß kein Kind die Finger klemme, keins auf die Straße laufe, keins von den Kleinsten, das in den Hof will und allein noch nicht sicher die Treppe hinabsteigen kann, ohne Begleitung einer der anderen dazu aufgerufenen Helferinnen dahingehe ꝛc. Jede hat bei dem besondern Geschäft der Andern zur äußerlichen Anordnung mit behülflich zu sein, und, ist dies geschehen, den dabei müßig gebliebenen Kleinsten *), die sich unter sich beschäftigt haben, sich zu widmen.

Doch wer beschreibt bis in's Einzelnste alle die Kleinigkeiten (die es nur für die Kleinen nicht sind!) woraus das ganze Getriebe einer solchen in regem Leben begriffenen Doppelanstalt (Spiel- und Erziehungsübungsschule) besteht! —

So üben und stärken diese Kleinen unter der Leitung ihres geistlichen Vaters, an der Hand älterer Schwestern und in lebendiger froher Gesellschaft ihre leiblichen, geistigen und sittlichen Kräfte. Sie lernen mit Lust und Freude, ohne zu wissen, daß das ein Lernen, ein höchst wichtiges Lernen ist, wenn sie gleichsam nur spielend nachthun, was ihnen mit bewußter Ab- und Einsicht vorgethan wird. Mächtig wirkt dabei der Geist der Gemeinschaft. Uebrigens schadet die immer nur einige Stunden dauernde Entfernung derselben von den Eltern dem beiderseitigen Genießen jenes unbewußten Glückes, mit und für einander zu leben; so wenig, daß es sich umgekehrt in vielen Beispielen zeigt, wie die Artigkeit und Heiterkeit, welche diese Kleinen mit nach Hause bringen, auf eine

*) Es ist klar, daß mit diesen Kleinsten (von 2 — 4 Jahren) noch nicht Alles vorgenommen werden kann, was mit den an Leib und Seele mehr Erstarkten (von 4 — 6 Jahren) geübt wird, und daß sich nach dieser Verschiedenheit von selbst zwei Abtheilungen bilden, die in einigen Stücken getrennt beschäftigt werden.

freundlichere Stimmung der Eltern gegen sie vortheilhaft zurückwirkt. Mit dem Ausdruck innigsten Vergnügens erzählen oft die Mütter, mit welchem Jubel ihr Kind manchmal ein Bildchen mit nach Hause bringe, welche fromme Sprüchlein es so schön „bete", wie es Morgens im Bett schon anfange zu singen und wie sie selbst oft davon gerührt würden. Unverkennbar ist auch der Einfluß, den der tägliche Anblick des Lebens und Treibens in der Spielschule auf das Betragen der größeren Schulkinder, selbst der Knaben, gegen diese Kleinen ausübt. Indem sie sehen, zu welcher wichtigen Angelegenheit es gemacht wird, diese vor allem Schaden an Leib und Seele zu bewahren, und es wohl ahnen, wie hoch es ihnen würde aufgenommen werden, wenn sie denselben ein Leid zufügten, bekommen auch die rohen unter ihnen ein Gefühl der Achtung vor dem inneren Menschen in diesen Menschlein, und hüten sich sorgfältiger vor dem Fluche Christi, daß sie keins dieser Kleinen ärgern. Absichtlich, um auch sie in's Interesse zu ziehen, wird oft die Hülfe der größeren Knaben für die Spielschule angesprochen. Um die Wette erbieten sie sich dann, das Verlangte abzuholen, auszubessern, zu schnitzeln, zu sammeln ꝛc. Auf's Höchste steigt dieser Wetteifer allemal vor Weihnachten, wenn die Christbescherung der Kleinen bereitet, und der große Lichterbaum mit dem auf dem Wipfel schwebenden Engel aufgesteckt werden soll. Alle, die dann eine Gabe an Obst ꝛc. oder ein von ihrer Hand gefertigtes Spielwerk liefern können, thun es mit Freuden. Dafür dürfen sie auch am Weihnachtabend gegenwärtig sein, wann den Kindlein beschert wird, und in den Gesang mit einstimmen (Sei fröhlich, was nur lallen kann ꝛc. von Fink), der dann von den im Kreise um den Wunderbaum stehenden Helferinnen, jede das ihr zugetheilte Spielkind an der Hand, gesungen wird. Das Beispiel der auf dem Schulhof vier und vier, und Hand in Hand unter lautem Gesang nach dem Tact fröhlich wandernden Kleinen hat bewirkt, daß nun auch die größern Schulkinder, wenn sie

in den gesetzlichen Pausen (allemal nach zwei Lehrstunden) auf den Hof gelassen werden, nun nicht mehr wild durcheinander rennen und sich beschädigen, sondern im Tact und unter Gesang die Knaben geordnete Maschirübungen, die Mädchen darauf ihre Ringeltänze anstellen. — Wie auffallend diejenigen 6jährigen Kinder, welche regelmäßig die Spielschule besucht hatten, durch helles Aufmerken auf des Lehrers Wort und Zeichen, durch deutliches und freimüthiges Antworten ꝛc. sich vor den Andern auszeichneten, die durch Schuld der Eltern diese Vorbildung hatten entbehren müssen — das ward den Müttern derselben klar, als sie beim Beginn des neuen Schuljahrs (nach Ostern) ihre Kleinen zum ersten Mal der Schule zuführten. Die Lernfreudigkeit, namentlich die Singluſt, welche die ersteren zeigten, neben den andern begriff- und spracharmen Geschöpfen, die mit Furcht und Zittern zum ersten Mal die Schule betraten, und denen nur mit größter Mühe ein Wort abzugewinnen war, ließ sie fühlen, wie verkehrt diejenigen Eltern handeln, die ihre Kleinen entweder zu Hause auf der Bank in stillen Hinbrüten verdummen, oder auf der Straße in Rohheit verwildern lassen. — Für alle Zukunft aber noch weit einflußreicher, wenn auch für den Augenblick den Eltern nicht so bemerkbar, ist die Wirkung der Spielschule auf jene 12—14jährigen Schulmädchen, die durch die Kraft der Liebe, des Beispiels und des voraus berechneten Wortes solche Wunder aus den Seelen der Kleinen hervorzulocken lernen. Indem sie anscheinend nur angeleitet werden, ihrer Mutter bei der Wartung und Erziehung der jüngeren Geschwister wahrhaft nützliche Dienste zu läſten, und dazu in eine Thätigkeit versetzt werden, die dem innersten Triebe der weiblichen Natur entspricht, bereiten sie sich, ohne bis zur Deutlichkeit bewußt zu werden, wie tief dies Thun und Treiben mit ihrem künftigen Lebensberuf zusammenhängt, auf die geschickte Erfüllung derselben vor — und kann etwas wichtiger für sie sein, als dies? — Von dieser Wichtigkeit gebe mit einigen Worten ein Dritter

Zeugniß, dem ich im Geiste herzlich die Hand drücke, der ungenannte Verfasser des beherzigungswerthen Aufsatzes: „Ueber weibliche Erziehung", der kurz nach jener ersten Nachricht von der hiesigen Spielschule in der Didaskalia auf Veranlassung dieser Nachricht in derselben Zeitschrift (Nro. 304 v. J.) erschien. „Anstalten dieser (der hier beschriebenen) Art", heißt es darin, „können nicht anders als segnend für die Menschheit werden; denn gerade das Vereinigen des Schulunterrichts mit den Forderungen des Lebens ist es, was bisher „bei jeder Schulbildung versäumt wurde, und wodurch es sich „auch erklärt, daß der Unterricht so wenig eingreifend in's „spätere weibliche Leben werden konnte, weil das Mädchen „während der Schulzeit mit allem Andern, nur nicht mit „dem sich beschäftigen lernt, was ein Paar Jahre später das „Leben von ihm fordert. Und doch ist gerade dies der wichtigste Theil weiblicher Bildung; denn aus der liebevollen „Sorgfalt für die Kinder lernt sich Alles, was das „Mädchen für's Leben bedarf; es eignet sich Sanftmuth „und Freundlichkeit an; es lernt Geduld und Nachsicht üben; „es gewöhnt sich, zu sorgen, und sich für Andere aufzuopfern, „und was wären dem weiblichen Geschlechte nothwendigere „Tugenden, als diese? — — Es wäre daher im Interesse „der Menschheit, wenn solcher Anstalten recht viele in's Leben „träten, wie die in Braubach bestehende. Nur dadurch kann „die Liebe und die Sorgfalt, welche die Pflege der Kinder erfordert, genährt und beschäftigt werden, Tugenden, Eigenschaften, die allein das Mädchen zieren, sie mag in hohem „oder niederem Stande leben. — Wie kann das Mädchen „Mutter im edleren Sinne zu werden im Stande sein, dem „es eine Last ist, sich mit Kindern zu beschäftigen? Wie viel „Segen würde daher durch solche Anstalten der Welt gebracht „werden, in denen dem Mädchen schon frühzeitig Anleitung „gegeben wird, auf eine sorgsame und belehrende Art mit Kindern umzugehen. — Dann würden gewiß bald nicht nur

„bessere Dienstboten, sondern überhaupt ein würdigeres weibli„ches Geschlecht gebildet werden.“ — „Solche Anstalten“, sagt ein Anderer (Dr. Berger in Magdeburg) und meint nur die gewöhnlichen Kleinkinderschulen, „allgemein einge„führt, werden dadurch, daß das Stadium der Bildung frü„her beginnen und fruchtbringender benutzt werden wird, einen „Riesenschritt in der Civilisation begründen.“ Gewiß schon dadurch, aber noch viel gewisser, wenn zugleich die ganze zweite Hälfte der Menschheit, die Frauen und Jungfrauen, für die heilige Sache der Erziehung interessirt und darin praktisch befähigt wird, während jetzt, weil es an einer ausdrücklichen deßfallsigen Belehrung und Uebung überall mangelt, die weiblichen Personen höheren wie niedern Standes, fast durchgängig aller ächten Erziehungskunst unkundig, darin tagtäglich die bedauerlichste Pfuscherei treiben. Möchte daher in diesem Punkte recht bald und möglichst allgemein die angedeutete, so nahe liegende Hülfe bereitet werden. — Was hier auszuführen möglich war, ist es gewiß anderwärts auch, namentlich in allen schuldenfreien Gemeinden, und wo es dem Geistlichen an Sinn und Geschick für dieses, seinem Berufe so nahe liegende und seine Wirksamkeit für das Reich Gottes in seiner tiefsten Wurzel fördernde Geschäft nicht fehlt. Sehr werthlos wäre der hier gemachte Versuch, wenn die ihm zum Grunde liegende Idee — daß alle Mädchen ohne Unterschied des Standes vor ihrem Austritt aus der Schule sich praktisch in der Kinderführung auszubilden haben, indem sie in der Local-Spielschule, die fortan keiner Schulgemeinde fehlen sollte, unter Aufsicht eines Lehrers resp. des Pfarrers, mit der Wartfrau oder einer Lehrerin an der Wartung der dahin gebrachten Kleinen abwechselnd Theil nehmen — nicht möglichst aller Orten zur Ausführung käme. Es sind zwar, dieser Idee sich annähernd, bereits hier und da einige Schritte geschehen. So hat z. B. das Consistorium des Herzogthums Altenburg eine öffentliche Aufforderung zur Errichtung von Kleinkinderbewahr-

anſtalten in jedem Dorfe des Landes erlaſſen, und dabei gezeigt, „wie leicht und mit wie geringen Koſten eine ſolche Einrichtung in jeder Dorfgemeinde getroffen werden kann, wenn Gutsbeſitzer, Prediger und Schullehrer guten Willen dafür haben, und Eifer dafür entwickeln.“ Dieſe Leichtigkeit beweiſt auch durch die That Pfarrer Blumröder in Marlishauſen. (Suche deſſen Schrift: „Die Verwahranſtalt für kleine Kinde auf dem Lande. Leipzig, bei Schreck“.) Aber hier ſind eben nur Bewahranſtalten der bisherigen Art gemeint, wie dergleichen in den größeren Städten — Privatanſtalten mehr auf die leibliche, als auf die geiſtige Pflege der Kleinen berechnet — beſtehen, und nur den Kindern der Armen zu Gute kommend, dabei den höhern Zweck nicht kennend, dadurch der geſammten weiblichen Jugend eine ſchickliche Gelegenheit zur Uebung in der Erziehungskunſt zu verſchaffen. Doch im Gefühl, daß auch für dieſen etwas geſchehen müſſe, iſt ſchon hier und da Einiges verſucht worden. Zu Coswig (ſ. Allg. Schulzeitung 1841 Nro. 113) und an andern Orten giebt man der Wartfrau Gehülfinnen aus der Zahl der „Waiſenmädchen“ bei, „damit dieſe nach der Entlaſſung aus der Schule ein leichteres und beſſeres Unterkommen finden“. (!) Fliedner in Kaiſerswerth hat bei ſeiner „evangeliſchen *) Kleinkinderſchule“ auch ein „Seminar für Kleinkinderlehrerinnen“ angelegt, deren dort ſchon über ein halbes Hundert evangeliſch (!) — gebildet wurden. Wirth, Arbeiter der Kleinkinderſchulen zu Augsburg, hat im Anhang zu ſeiner werthvollen Schrift: „Ueber Kleinkinderbewahranſtalten. Augsburg 1838“ Vorſchläge gemacht zur „Organiſation einer Vorſchule für Kindsmägde in Verbindung mit der Bewahranſtalt“. Fröbel endlich, der geiſtreiche Ausleger ſinnvoller Kinder-

*) Dieſe engherzige Trennung der Schulen nach der Confeſſion kennt man im Naſſauiſchen nicht. Vollends unziemlich iſt ſie bei einer Kleinkinderſchule.

ſpiele, hat zu einer auf Actien zu begründenden großen „Bildungs- und Muſteranſtalt für Kinderpflegerinnen“ öffentlich aufgefordert. Dies Alles ſind jedoch nur partielle Beſtrebungen und ferne von dem Gedanken: die öffentliche Schulerziehung um vier Jahre früher zu beginnen,

a) ſämmtlichen Kindern aller Stände der Nation, ſo frühe als es thunlich iſt, zu ihrer leiblichen und geiſtigen Entwickelung durch öffentliche Veranſtaltung Raum und Gelegenheit zu verſchaffen;

b) ſämmtliche weibliche-Perſonen, die ganze Hälfte der Nation, zu thätigen und geſchickten Mitarbeiterinnen an dem heiligen Werk der Menſchenerziehung heranzubilden.

Beides kann aber nur geſchehen, wenn der Staat, der in Deutſchland die Sorge für Erziehung und Unterricht der aufwachſenden Generation übernommen hat, dieſe große Aufgabe in ihrem ganzen Umfang zu löſen trachtet, d. h. ſich nicht damit begnügt, die einmal willkührlich angenommene Schulzeit vom 6. — 14. Lebensjahre mit dem herkömmlichen ſogenannten Elementarunterrichte zu verſorgen, ſondern, da ſich zu deutlich erwieſen hat, daß das nicht genüge, ſich auch entſchließt, der ganzen Jugend- und Volksbildung

a) eine tiefere Grundlage — durch allgemeine und geſetzliche Einführung öffentlicher Spielſchulen —

b) eine weitere Vollendung — durch geſetzliche Ausdehnung der Schulzeit bis in das 15. reſp. 16. Lebensjahr, weil außerdem der Staat ſeine Aufgabe nur unvollſtändig löſt; denn dieſe zwei Jahre gehören noch der Kindheit und darum unerläßlich der Periode allgemein menſchlicher Bildung an —

c) eine ſichere Stütze und gewiſſere Bürgſchaft des Gelingens zu geben — durch gründliche Verbeſſerung des Familienlebens und der häuslichen Kinderzucht, d. h. durch Vorbildung der Mädchen zur geſchickten Erfüllung ihres wichtigſten Lebensberufs.

Möchten unsere Staatsregierungen sich von der Nothwendigkeit dieser drei Vorbedingungen zu einer durchgreifenden Reform des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens überzeugen, und — dieser Ueberzeugung gemäß zuvörderst

1) eine hinreichende Belehrung im Warten und Erziehen der Kinder nach einem populären Leitfaden in allen Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend, öffentlichen wie privaten, als einen ständigen, im Lectionsverzeichniß derselben nie fehlenden Lehrgegenstand gesetzlich vorschreiben;

2) die Errichtung solcher „Asyle und Gymnasien" für alle in unsrer Mitte aufblühenden 2—6jährigen Kinder, sowie solcher Uebungsplätze für die gesammte weibliche Jugend in der wichtigsten aller Künste, der Menschenerziehung — kurz: die Errichtung von „Spielschulen" (nach Art der hier beschriebenen) als einen integrirenden, und die wesentlichste Grundlage bildenden Theil des öffentlichen Schulwesens — an allen Orten des Landes, in Stadt und Dorf, auf Kosten der Gemeindekassen, denen auch die Unterhaltung der Elementarschule obliegt, von Staatswegen zu verfügen geruhen! *)

Braubach. **Dombois.**

---

*) Vorläufig machen wir die für den oben besprochenen, höchst wichtigen Gegenstand sich interessirenden Leser aufmerksam auf die belehrende Broschüre: „Ueber Kleinkinderschulen überhaupt und die in Königsberg insbesondere. Vom Geheimen Medicinalrathe Burdach Zum Besten der Königsberger Kleinkinderschulen. Königsberg, 1842, Borntträger (56 S.), wenn sie auch die Sache nicht aus dem höheren oder weiteren Gesichtspunkte des Herrn Pfarrers Dombois betrachtet.

A. D.

II.

Die Königliche Realschule zu Berlin.

Eine historische Skizze

von

J. H. Schulz.

(Fortsetzung.)

Nicht zweckmäßiger glaubte Silberschlag der Aufforderung, einen Nachfolger vorzuschlagen, nachkommen zu können, als wenn er, der Empfehlung des damaligen Curators der Schule und Ober-Consistorial-Präsidenten, Freiherrn von der Hagen folgend, den seit 1780 ihn bei der Direction unterstützenden Inspector der Realschule und zweiten Prediger an der Dreifaltigkeitskirche, Andreas Jacob Hecker, der bereits schon von 1770 bis 80 als Prediger an der Marienkirche und Director der Realschule zu Stargard in Hinterpommern gewirkt hatte, zu seinem Stellvertreter in Vorschlag brachte, ein Vorschlag, der um so eher des Königs Genehmigung erhalten haben würde, als auf der einen Seite Hecker bereits mit dem ganzen Wesen der Anstalten, denen er vorstehen sollte, vertraut, und auf der andern dem Könige die Verdienste des Stifters der Schule, dessen Neffe Hecker war, noch frisch im Gedächtnisse waren: hätte er nicht ganz unparteiisch (oder vielmehr möglichst vorsichtig) in der Besetzung dieses Directorats verfahren wollen. Aus solchen Gründen überließ er denn Silberschlag's Vorschlag dem sorgfältigen Ermessen des geistlichen Departements, dessen damaliger Chef, der Geheime Staatsminister Freiherr von Zedlitz, es aus erheblichen Gründen für bedenklich hielt, das Directorat der Realschule auch für die Zukunft, wie bisher, mit einem Predigtamte verbunden

zu erhalten. Hecker ward deßhalb von ihm aufgefordert, sich zu erklären, ob er in dem Falle, daß die Direction der Realschule ihm übertragen würde, bereit sein möchte, das Predigtamt bei der Dreifaltigkeitskirche niederzulegen.

Natürlich konnte seine Antwort nicht anders als verneinend ausfallen, da die Schulkasse in ihrer derzeitigen Verfassung nicht im Stande war, ihn in Ansehung des pecuniären Verlustes, den er dadurch erlitten haben würde, angemessen zu entschädigen, — und aus Staatskassen wurde zu solchem Zwecke nicht leichts Etwas verabreicht. Beide Aemter blieben demnach wieder verbunden, und Hecker wurde unter der Bedingung, daß der neue statt seiner zu berufende Inspector der Schule allein Schulmann sein sollte, noch in demselben Jahre (1784) zum Director der Realschule ernannt; das Inspectorat dagegen dem damaligen Conrector des Gymnasiums zu Minden, Joachim Ernst Albrecht Hildebrandt, der früher schon neun Jahre hindurch sich als Lehrer um die Realschule recht verdient gemacht hatte, und ein Mann von außerordentlicher Willenskraft und großem Ernste war, im Jahre 1785 übertragen.

Schwieriger als bei des Stifters Tode war die Stellung eines Directors der Realschule schon unter Silberschlag's Verwaltung geworden, um Vieles schwieriger aber noch mußte sie unstreitig jetzt sein, als Hecker dieselbe übernahm, da nicht nur eine gewisse Intrigue gegen die Anstalt vorhanden war, sondern auch ein bedeutender Rivalismus durch Entstehung einer nicht ganz geringen Zahl ähnlicher Institute seitens der philanthropinischen Schule herrschte, dem nur eine sehr gediegene Wirksamkeit das Gegengewicht zu halten vermochte, und es bewerkstelligen konnte, daß die Anstalt, durch welche schon so viel Gutes zu Stande gebracht war, nicht ganz in Verfall gerieth. — Dies erkannte Hecker auch gar wohl, weßhalb er es seine erste Sorge sein ließ, den eigentlichen Zweck jeder der Abtheilungen, aus denen die ganze Realschule zusammengesetzt

war, schärfer noch in's Auge zu fassen und demzufolge zeitgemäße Veränderungen mit dem Lectionsplane vorzunehmen.

Richtiger, seinem wahren Wesen nach erfaßte er die Bestimmung des Pädagogiums als einer eigentlich Gelehrtenschule, in welcher die philologischen Disciplinen, insbesondere die altclassischen Studien, vorherrschen müßten, aus welchem Grunde er auch ein gerade umgekehrtes Verhältniß von dem eintreten ließ, was bisher zwischen demselben und der Kunstschule obgewaltet hatte, indem er statt der bisherigen drei lateinischen Classen für die Schüler des Pädagogiums deren fünf einrichtete, und die fünf lateinischen Classen der Kunstschule auf drei beschränkte, zugleich aber auch in dieser drei deutsche Classen errichtete, da solche derselben bisher ganz gefehlt hatten.

Das Studium der gelehrten Sprachen, welches Silberschlag (wie wir bereits oben gezeigt haben) weniger berücksichtigt hatte, im Pädagogium also zu haben, schien Hecker ein Haupterforderniß bei dem Antritte seines Directorats zu sein, um so mehr, da er in Uebereinstimmung mit mehreren der Lehrer des Pädagogiums, wie eines Ideler, Nolte, Barby, S. N. Schlegel und Andern behauptete, daß ein junger Mensch, eigentlich für gelehrte Studien bestimmt, hinlänglich vorbereitet wäre, um späterhin in alle Wissenschaften mit Leichtigkeit tiefer eindringen zu können, wenn er eine gute Grundlage in der Philologie, in der reinen, nebst einer kurzen Uebersicht der hauptsächlichsten Materien aus der angewandten Mathematik, in der Universalgeschichte und Geographie, und endlich eine gute Fertigkeit im deutschen, lateinischen und französischen Style sich angeeignet habe, eine Ansicht, der mit ihm auch heute noch Viele zugethan sind, und zu der der Verfasser dieser Skizze sich nicht weniger bekennen möchte, wenn damit nur nicht gesagt sein sollte, daß eine solche Vorbereitung die allein und einzig richtige sei, und auf einem andern Wege keine wissenschaftliche Bildung als möglich gedacht werden

könne. — Da er daneben aber auch gar wohl begriff, daß ohne Ueberladung der Schüler mit einer unnatürlichen Zahl von Unterrichtsstunden die Beförderung eines ausgedehnteren Studiums der Philologie nur durch Beschränkung des übrigen wissenschaftlichen Unterrichts im Pädagogium erzielt werden könnte; so stellte er hier zunächst die besonderen Vorträge über Statistik, Technologie, Physiologie, über einige Theile der angewandten Mathematik, über Reichs- und Staatengeschichte, über Philosophie u. s. w. ab, und verwies diejenigen Schüler, welche in solchen Dingen bei gründlicher Verfolgung einer classischen Bildung nicht unerfahren bleiben wollten, auf die aus diesen Gebieten theilweise noch beibehaltenen Unterrichtsstunden in der Kunstschule, welche in dieser zu einer solchen Zeit ertheilt wurden, daß denselben die Theilnahme an einem zusammenhangenden Unterrichte möglich war.

Auf diese Weise suchte Hecker die einzelnen Abtheilungen der Realschule, nämlich das Pädagogium, die Kunstschule und die deutsche Schule, mehr von einander zu isoliren und einer jeden derselben gleichsam solche Organisation zu geben, wie sie ihrer Bestimmung nach dieselbe haben mußte. — Wenn es unter Silberschlag noch nothwendig gewesen war, daß Schüler, zum Studiren bestimmt, zuerst die lateinischen, französischen, geographisch-historischen, mathematischen und Rechenclassen der Kunstschule besuchten, ehe sie in das Pädagogium aufgenommen werden konnten: so gab es von jetzt an für die genannten Sprachen und Wissenschaften, sowie für den Unterricht im Schreiben und Zeichnen eine hinreichende Anzahl besonderer Abtheilungen im Pädagogium selbst, daß keiner der Schüler desselben mehr genöthigt war, die Kunstschule zu besuchen, und die deutsche Schule war in gleichem Grade der Art in sich abgeschlossen, daß die Schüler aus derselben mit hinreichenden Kenntnissen ausgerüstet zu den gewöhnlichen Handwerken und niederen Gewerben abgehen konnten, wie-

wohl sie zugleich als Vorschule für die Kunstschule und das Pädagogium anzusehen war.

Zur bequemeren Uebersicht und zum leichteren Verstehen dessen, was Hecker zur Verbesserung der inneren Beschaffenheit dieser drei Abtheilungen der Realschule vorgenommen hatte, folge auch hier der Lectionsplan, wie er in dem Programme vom Jahre 1785 enthalten ist:

A. Plan der deutschen Schule.

1) Vormittags wird gelehrt

von 7 — 8 Uhr: Religion in vier Classen. Die drei niedrigsten Classen haben wöchentlich 6 Stunden; die erste hat nur 4 Stunden. In den 2 übrigen Stunden wird den Schülern dieser Classe das Allerbrauchbarste und Nothwendigste aus der Naturwissenschaft, im weitläuftigsten Verstande genommen, erzählt. Aus der Physik z. B. das, was dazu dient, die gewöhnlichsten Naturerscheinungen zu erklären; aus der Botanik diejenigen Pflanzen und Kräuter, welche einen unmittelbaren guten oder schädlichen Einfluß auf die Gesundheit des Menschen haben, und die nothwendigsten Regeln der Diätetik.

Von 8 — 9 Uhr: Die Regeln der deutschen Sprache in drei Classen. Es ist eine für den gemeinen Bürger höchst nothwendige Sache, daß er, seine Muttersprache wenigstens, gut verstehen und schreiben muß. In dieser Absicht lernen die allerersten Anfänger in der dritten Klasse deutsche und lateinische Schrift lesen. In den zwei andern muß der künftige Bürger seine Muttersprache rein und richtig sprechen, und sich in derselben gut ausdrücken lernen. Zu dem letztern gehört besonders, daß er einen guten Brief schreiben lernt. Der Nutzen dieser Classe kann durch eine zweckmäßige Wahl der von den Schülern zu bearbeitenden Gegenstände noch sehr vermehrt werden.

Von 9 — 10 Uhr: Die Rechenkunst in drei Classen. In der dritten werden die sogenannten fünf (?) Species, in

der zweiten die Rechnungsarten in benannten Zahlen und die Regeldetri ohne Brüche und in der ersten die sämmtlichen Rechnungsarten mit Brüchen vorgetragen.

Anm. Für die allerersten Anfänger wird unter dieser Stunde eine ABC-, Buchstabir- und Leseclasse gehalten.

Von 10 — 11 Uhr: Die französische Sprache in drei Classen. In einer besonderen Classe lernen die allerersten Anfänger in eben der Stunde Französisch lesen. Vermittelst dieser Classen kommt der Schüler so weit, daß er die nothwendigsten Regeln dieser Sprache gefaßt haben und im Stande sein muß, leichte Sachen in's Deutsche übersetzen und seine Gedanken einigermaßen in dieser Sprache ausdrücken zu können. (!) Das ist für den gemeinen Bürger ausreichend. Wer aber eines höheren Unterrichtes fähig ist, und ihn verlangt, wird in die französischen Classen der Kunstschule aufgenommen.

Anm. Die allerersten Anfänger, welche noch Deutsch lesen lernen müssen, bleiben mit Erlernung dieser Sprache so lange verschont, bis sie jenes zu einem gewissen Grade von Vollkommenheit gebracht haben. Diese haben also Vormittags nur 3 Stunden, welches für Kinder genug ist.

Von 2 — 3 Uhr: Das Schönschreiben in beiden Sprachen, und zwar in drei Classen. Den Kleinern werden in eben dieser Stunde die ersten Religionskenntnisse (?), nach Fedderſen's Schriften für Kinder, erzählt.

Von 3 — 4 Uhr: Ebenfalls das Schönschreiben wie in der vorhergegangenen Stunde. Für die Kleinern wird eine ABC-, Buchstabir- und Leseclasse gehalten. Für etwas Erwachsene ist in eben dieser Stunde die Real-Leseclasse bestimmt. Der Zweck dieser Classe ist eigentlich, die Kinder frühzeitig zum Denken zu gewöhnen, also Verstandesübung.

Von 4 — 5 Uhr: Geographie und Geschichte. Das Vornehmste, Merkwürdigste und jungen Seelen Interessanteste wird aus beiden ausgehoben, und ihnen vorgetragen. Außerdem wird den Schülern das Merkwürdigste aus den politischen

Zeitungen erzählt, wobei die Karten immer zu Rathe gezogen werden. Die Geographie und Geschichte verliert auf diese Art nicht nur alles Trockene, sondern man erhält auch dadurch den unstreitig sehr wichtigen Vortheil, daß der Schüler schon früh mit der gegenwärtigen Lage der Welt bekannt wird; und so vorgetragen werden beide dem künftigen Handwerker am nützlichsten sein.

B. Plan der Kunstschule.

Von 7 — 8 Uhr: Religion in zwei Classen und zwei wöchentlichen Stunden. In der ersten wird auch ein gedrängter Abriß der Religionsgeschichte gegeben. In zwei andern Stunden Physik. Im Sommerhalbjahre wird Mineralogie und Chemie, im Winterhalbjahre aber die eigentliche Physik gelehrt. Des ausgebreiteten Nutzens wegen, welchen diese Lection haben kann, könnte sie wohl von Allen besucht werden; vorzüglich aber ist sie dem Bergwerks- und Hüttenbedienten, Apotheker und Mediziner bestimmt. In den letzten zwei Stunden wird im Sommerhalbjahre die Botanik im weitläuftigern Sinne (?), im Winterhalbjahre die Zoologie gelehrt. Diese Classe ist den Oekonomen, Forstbedienten und Medizinern bestimmt.

Anm. In diesen vier zuletzt genannten Stunden wird auch eine französisch-cursorische Klasse für diejenigen gehalten, welche entweder gar keine von den genannten Lectionen, oder nur Eine besuchen.

Von 8 — 9 Uhr. a) Die allgemeinen Lectionen, welche die ganze Woche hindurch unter dieser Stunde gegeben werden, sind folgende: 1) Die deutsche Sprache für diejenigen, welche sich noch eine größere Fertigkeit erwerben wollen. Einige Stunden wöchentlich sind in dieser Classe dazu bestimmt, diejenigen, welche sich künftig bei verschiedenen hohen Königlichen Landes-Collegien, z. B. bei dem Königl. General-Directorium als Secretaires engagiren wollen, mit dem Gange

der Geschäfte derselben bekannt zu machen. Eine sehr wesentliche und wichtige Forderung, daß ein solcher junger Mann auch davon schon eine allgemeine Uebersicht haben muß, wenn er mit Glück und Vortheil arbeiten will. Die Anweisung dazu soll nach dem Handbuche für den preußischen Unterthan gegeben werden. 2) Die lateinische Sprache in zwei Classen. Dieses Unterrichts kann sich jeder bedienen, wenn es übrigens seine Zeit, die er unterdeß in Erlernung anderer Wissenschaften erspart, erlaubt. Der Unterricht und der Umfang desselben wird der Absicht gemäß eingerichtet. Mit vielem Vortheile könnte das Buch, welches unter dem Titel: „Spectaculum naturae et artium“ erschienen ist, genutzt werden.

b) Die besondern Lectionen sind folgende: 1) in den ersten drei Tagen der Woche praktische Mathematik, und zwar α) die praktische Geometrie für den Ingenieur, Feldmesser, Oekonomen, Forstbedienten, Baumeister, Bergwerks- und Hüttenbedienten und den mechanischen Künstler. β) Im Winterhalbjahre die unterirdische Geometrie und die Lehre vom Berg- und Hüttenwesen überhaupt. Diese Lection wird von denen, welche sich dem Bergwerks- und Hüttenwesen widmen wollen, alsdann besucht, wenn sie die vorgenannte praktisch-geometrische Classe mit guten Kenntnissen verlassen können. γ) Im Sommerhalbjahre: Artillerie, Fortification und Kriegskunst, so wie auch die Geschichte dieser Wissenschaften, für den Ingenieur, wenn er die praktisch-geometrische Classe mit guten Kenntnissen verlassen hat. 2) In den drei letzten Tagen der Woche: α) angewandte praktische Mathematik für den Oekonomen, Forstbedienten, Ingenieur, Baumeister, Bergwerks- und Hüttenbedienten und den mechanischen Künstler. Die Wissenschaften, welche hier nur vorgetragen werden dürfen, sind: die sämmtlichen mechanischen Wissenschaften nebst der Maschinenlehre und Baukunst, auch die Anfangsgründe der optischen

Wissenschaften. β) Oekonomie und Forstwissenschaften im Sommerhalbjahre für den Oekonomen und Forstbedienten. Der Gegenstand dieser Classe sind: praktische und theoretische Geometrie und Trigonometrie, Naturlehre, gründliche Kenntniß der Oekonomie und Forstwissenschaft. γ) Im Winterhalbjahre die bildenden Künste, wohin besonders gehört eine Mythologie, welche nicht nur im eigentlichsten Verstande Mythologie ist, sondern den zukünftigen Künstler mit dem Geiste der alten Kunst aus Denkmälern oder sonst gezeichneten Gemälden bekannt macht, würde eins ihrer vorzüglichsten Studien sein. Nächstdem müssen sie auch mit einer Kenntniß, die man am füglichsten praktische Psychologie oder Mimik nennen könnte, bekannt gemacht werden, insofern sich nämlich aus dem Ausdrucke des Körpers Regungen und Affecten der Seele beurtheilen lassen. Der Mangel dieser Kenntniß ist der vorzüglichste Grund, warum wir so wenig große Meister dieser Kunst haben. Ist der Künstler auch mit andern Kenntnissen, z. B. den alten Sprachen, der Dichtkunst u. s. w. bekannt, desto größerer Meister wird er sein. Außerdem ist es sehr nothwendig, daß der Maler, Kupferstecher u. s. w. mit den Regeln der Perspective bekannt gemacht werden. Dies setzt also voraus, daß sie wenigstens mit einer praktischen und theoretischen Geometrie und Trigonometrie bekannt sein müssen. δ) Die Handlungswissenschaft für den Kaufmann und Manufakturisten, worin zuvörderst eine größere Fertigkeit in den sogenannten kaufmännischen Rechnungen erzielt wird, dann Kenntniß der vornehmsten Münz-, Maaß- und Gewichtarten, ihres Verhältnisses zu einander, der Beschaffenheit des Wechselcurses und selbst des Wechselrechts, ebenso Uebung im Buchhalten und für den Manufakturisten namentlich auch eine allgemeine Kenntniß der Waaren, der natürlichen Produkte ihrer Verarbeitungsart und der Spedition derselben, sowie auch außerdem eine vorzügliche Kenntniß der Fabriken und ihrer Einrichtung u. s. w.

Von 9 — 10 Uhr wird in dieser Stunde die ganze Woche hindurch in zwei Classen Unterricht in den höhern bürgerlichen Rechnungsarten nach der sogenannten welschen Praktik gegeben. Diese Stunde muß besonders vom Kaufmann, Manufakturisten, Oekonomen, und überhaupt von allen, wenigstens eine gewisse Zeitlang besucht werden. Sind diejenigen, welche eigentliche Mathematik studiren müssen, eines höhern Unterrichts fähig, so besuchen z. B. der Ingenieur, Feldmesser, Baumeister, Bergwerks- und Hüttenbedienter u. s. w. die mathematischen Classen des Pädagogiums, um dort 1) in drei Stunden der Woche den theoretischen Unterricht der Geometrie, Trigonometrie und der angewandten Mathematik zu hören. Diese Classen sind zwar eigentlich nur für Studirende bestimmt, sie können aber ganz vortrefflich zu dieser Absicht genutzt werden. 2) In drei andern Stunden werden sie in der Analysis und den höheren Rechnungsarten unterrichtet.

Von 10 — 11 Uhr wird in zwei Classen und vier wöchentlichen Stunden die französische Sprache gelehrt, wo es der Schüler offenbar, wenn er den Unterricht in dieser Sprache in der deutschen Schule vorher genossen hat, so weit bringen kann, daß er eine ziemlich große Fertigkeit in derselben erlangt haben muß. — Zwei andere Stunden sind dazu bestimmt, dieser Classe von Bürgern eine noch größere Fertigkeit in der deutschen Sprache zu verschaffen.

Anm. Weil die Lectionen in den Sommerhalbjahren um 7 Uhr des Morgens angehen, so kann für diejenigen, welche sich dieses Unterrichts bedienen wollen, in einigen Stunden die englische, und in einigen andern die italienische Sprache gelehrt werden.

Von 1 — 2 Uhr: Theoretische Musik überhaupt und Vocalmusik besonders.

Von 2 — 3 Uhr: 1) Eine architektonische Reißclasse für den Baumeister, Ingenieur, Oekonomen, Forstbedienten, Feldmesser, Bergwerks- und Hüttenbedienten, und

den mechaniſchen Künſtler. 2) Unterricht im Zeichnen und Schönſchreiben in zwei Klaſſen.

Von 3 — 4 Uhr: 1) Zeichnen und Schönſchreiben in zwei Claſſen. 2) In zwei beſondern Stunden wöchentlich wird dem künftigen Kupferſtecher, Maler, Baumeiſter, oder wer ſich ſonſt des Unterrichts bedienen will, eine Anleitung gegeben, richtige perſpectiviſche Zeichnungen zu entwerfen.

Von 4 — 5 Uhr: Geographie und Geſchichte in zwei Claſſen. Der Unterricht wird in dieſen Claſſen ſyſtematiſch eingerichtet; doch werden den Schülern ebenfalls die neueſten politiſchen Begebenheiten aus den Zeitungen erzählt.

Von 5 — 6 Uhr: 1) Wird dem künftigen Kaufmann und Manufakturiſten in vier wöchentlichen Stunden eine Anleitung zum Buchhalten gegeben. 2) Eine oder zwei Stunden werden wöchentlich zur gröbern Anatomie verwandt. Sie wird den Schülern durch Zeichnungen und Skelete erklärt.

Anm. Außerdem iſt der Herr Oberconſiſtorialrath Silberſchlag ſo gütig geweſen, ſich zur Fortſetzung des Unterrichts in der Waſſerbaukunſt zu erbieten.

Intereſſant, das muß man geſtehen, iſt die Kenntnißnahme dieſes Lectionsplanes gewiß, und ſchon Vieles hat eine andere Geſtalt in dieſer Anſtalt gewonnen, wenn man den Plan des Stifters, ſowie den von Silberſchlag, mit dieſem vergleicht. Es treten hier die einzelnen Disciplinen, in denen ein beſtimmter Unterricht ertheilt wird, viel deutlicher hervor; aber man ſieht auch, daß der Zweck einer Schule, die nur für die verſchiedenen Branchen des bürgerlichen Lebens eine angemeſſene Vorbereitung geben, welche die Jünglinge befähigen ſoll, dem gewählten Berufe mit Erfolg dienen zu können, in der Anlage um Vieles überſchritten worden iſt, da faſt eben ſo viele Berufsclaſſen in dieſelbe hineingezogen worden ſind, als es Berufsarten im bürgerlichen Leben giebt, und der Verfaſſer kann ſein Bedenken, daß von dem, was dieſer Plan in ſich enthält, Vieles nicht zur Ausführung gekommen

ist, kaum zurückhalten, mindestens muß er gestehen, daß er glaubt, es dürfen die meisten der rein wissenschaftlichen Gegenstände nur in der Art in ihrer Behandlung gedacht werden, daß man den Schülern gewisse Compendien dictirte, eine Gewohnheit, die sonst ziemlich allgemein verbreitet war, und damit glaubte, daß sie nun auch die Sache besäßen. Beispiele der Art sind dem Verfasser dieser Skizze noch selber zur Hand gekommen und er hat sich theilweise auch noch davon zu überzeugen Gelegenheit gehabt, daß bei dem herrschenden Parallelismus einzelne Lehrer in wissenschaftlichen Disciplinen unterrichten mußten, von denen sie im eigentlichsten Sinne des Wortes so gut wie gar nichts wußten. Was ihre Schüler unter solchen Umständen lernten und lernen konnten, leuchtet ein. — Ja selbst diese Gewohnheit, daß nicht alle jungen Leute verbunden waren, die sämmtlichen, in den Lectionsplan aufgenommenen Unterrichtsstunden zu besuchen, rechtfertigt jenes Verfahren gewiß nicht, nach welchem sich nur eine Gelegenheit darbieten sollte, das, was sie ihrem künftigen Berufe nach nöthig zu haben schienen, lernen, mindestens hören zu können.

Zwar war in jenen Zeiten die Wahl des Berufes für Eltern und Erzieher noch nicht mit so großen Schwierigkeiten verknüpft, wie in unsern Tagen, das weiß Jeder, da in den meisten Fällen die Eltern schon sehr früh in dieser Hinsicht über ihre Söhne entschieden und sehr viele derselben dem Lebensberufe des Vaters auch ihre Thätigkeit widmeten; dessen ungeachtet aber mochte und mußte es doch schwierig sein, den Unterricht so auszuwählen, daß er den Wünschen eines Jeden entsprach. Unwillkührlich fast drängt sich uns der Gedanke auf, daß, wer Alles zu erreichen strebt, am Ende nur Wenig erreicht. So ging es wirklich auch mit unserer Realschule!

Eine gewisse Willkühr, welcher die Schüler dadurch preis gegeben waren, daß ihre Eltern bestimmen durften, an welchen Lectionen dieselben Theil nehmen sollten, führte zu mancher

Unordnung und Ungesetzlichkeit, und eine gewisse Reibung unter den Scholaren zweier verschiedener Anstalten war kaum zu vermeiden, um so weniger, als sich jener bekannte Dünkel, mit dem sich die Pädagogisten oder Gymnasiasten über die Zöglinge anderer Anstalten zu erheben pflegen, auch hier bald äußerte. Dennoch muß man sagen, daß die Anstalt bei ihren so äußerst geringen Mitteln leistete, was für sie nur möglich war.

Sie ersetzte einen sehr großen Theil der damals meist noch fehlenden Specialschulen zur Vorbereitung von Landwirthen, Baubeflissenen, Militairs, Bergwerks- und Hüttenbedienten, Forst- und Kaufleuten u. dgl. m. Hecker bemühte sich, die Interessen des Pädagogiums und der Kunstschule immer bestimmter noch auseinander zu halten, und man muß sagen, daß ihm dieses in einem nicht geringen Grade gelang, um so mehr auch, als er es dahin zu bringen wußte, daß nur wenige Lehrer noch gleichzeitig an beiden Anstalten unterrichteten, und auch der Verkehr der einzelnen Schüler zwischen beiden schon immer seltener zu werden begann. — Eine der wesentlichsten Veränderungen, welche die vereinigten Anstalten unter Hecker's Directorat erfuhren, und die zu der inneren Trennung des Pädagogiums von der Kunstschule nicht wenig mitwirkte, war unstreitig die, daß dem Pädagogio im J. 1797 bei Gelegenheit der 50jährigen Jubelfeier am 9. Mai noch von dem Könige Friedrich Wilhelm II. das Prädikat „Friedrich-Wilhelms-Gymnasium" beigelegt und damit demselben alle Rechte, welche ähnlichen Instituten in der Residenz gewährt waren, eingeräumt wurden, sowie auch der Umstand, daß der in demselben Jahre zur Regierung gelangte hochselige König Friedrich Wilhelm III. auf den Antrag und Vorschlag des Ober-Hof-Bau-Amtes die veranschlagte Summe von 64170 Thlr. 14 Gr. 9 Pf. zum gänzlichen Neubau der sehr desolaten Gebäude des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, im J. 1803, auf die Dispositions-Casse anwies, und zwar in

der Art, daß die ganze Summe in den drei zunächst aufeinander folgenden Jahren gezahlt und mit dem Bau sogleich der Anfang gemacht werden sollte.

So sehr es bei dem Besetzen des letzten Directorats gewünscht worden war, es möge dasselbe nicht wieder mit einem Predigtamte vereint werden, so wenig war man späterhin darauf bedacht gewesen, Hecker allein seinen Schulanstalten zu erhalten. Als Ober-Consistorial- und Schulrath hatte er, besonders nach Gedike's und Zöllner's Tode, eine so umfassende und fast alle seine Kräfte in Anspruch nehmende Beschäftigung, daß ihm nur sehr wenig Zeit übrig blieb, welche er der Sorge für die seiner Leitung anvertrauten Anstalten hätte widmen können; ja er mußte ungeachtet seiner musterhaften, anhaltenden und glücklichen Thätigkeit, wie einer seiner Collegen sagt, es fürchten, der zu schweren Last nur gar zu bald zu unterliegen, wenn er sich nicht von Einer Seite her Erleichterung und Hülfe verschaffte. Auf seine deßfallsige Bitte bewirkte es das Ober-Curatorium der vereinigten Schulanstalten bei dem Könige, „daß ihm in der Direction des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit verbundenen weitläuftigen Schulanstalten ein einstweiliger Gehülfe zur Seite gesetzt wurde." Seinem eigenen Wunsche gemäß wurde diese Directorats-Gehülfenstelle dem zeitherigen Inspector des Churmärkischen Seminars und Predigers an der Dreifaltigkeitskirche, Herzberg, im Jahre 1804 übertragen, bei welcher Gelegenheit der hochselige König abermals 400 Rthlr. jährliche Gehaltszulage für denselben auf die Dispositions-Casse anwies, und wodurch der Plan, immer nur Schulmänner zu Inspectoren oder Directoren an diesen Anstalten zu wählen, zum zweiten Male durchlöchert ward.

Allerdings hatte Herzberg den besten Willen, den Anstalten nach allen Richtungen das zu sein, was man von ihm erwartete, und wozu er auch selbst die Kraft in sich fühlte; indeß eine gewisse Verstimmung einzelner Lehrer gegen ihn,

und seiner gegen einige Lehrer, ließ ihn nicht mit dem gewünschten Erfolge und Segen an den verschiedenen Anstalten arbeiten, wiewohl es anfänglich den Anschein hatte, als wollten sich dieselben durch Vermehrung der Schülerzahl heben. Dem Gymnasio, in dem er vor dem Inspectorate am Seminar selbst sieben Jahre lang Lehrer der griechischen und lateinischen Sprache in den obersten Classen gewesen war, schloß er sich sehr bald wieder inniger an, fand aber doch in der Person des Inspectors Hildebrand, mit dessen Wirksamkeit die seinige fast zusammenfallen mußte, eine nicht unbedeutende Opposition, ungeachtet er es sich zur Pflicht gemacht hatte, überall mit Liebe und gegenseitigem Vertrauen seine Geschäfte zu leiten, und in der Kunstschule wollte es ihm auch nicht so ganz glücken, wie er es gehofft hatte, da die Lehrer, welche eine Reihe von Jahren seine Collegen gewesen waren, seine Mängel und Schwächen, die ja jeder Sterbliche an sich hat, zu genau kannten. Am Leichtesten natürlich ward ihm die Aufsicht in der deutschen und in den Parochialschulen, in denen die größere Anzahl der Scholaren sich befand und die meisten Lehrer Zöglinge seines Seminars waren, da auf das Gymnasium und die Realschule von den etwa 1100 Schülern und Schülerinnen kaum 500 in 12 verschiedenen Classen kamen.

Mit der Inanspruchnahme seiner umfassenderen Thätigkeit für die vereinten Lehranstalten trat mehr noch, als bisher, das Bedürfniß ein, ihm einen zweiten Lehrer bei dem Churmärkischen Seminar, dem er bisher ganz allein vorgestanden, zur Seite zu setzen. Dies geschah in der Person des bisherigen Lehrers am Friedrich-Wilhelms-Gymnasio, Zimmermann, für den ein jährliches Gehalt von 320 Rthlr. auf den aus den Ueberschüssen der Städte-Casse erwachsenen neuen Stadt- und Landschulfonds angewiesen wurde. Von jetzt an hatte demnach das Seminar zwei Classen, in denen sich gegen 80 Zöglinge befanden, welche für das Elementar-Schulfach in Land- und Stadtschulen vorbereitet wurden.

So hatte es nun den Anschein, als wenn den verschiedenen Anstalten, welche Hecker unter seiner Direction vereinigte, nach allen Seiten hin mit möglichster Sorgfalt geholfen war, als wenn eine jede ernster noch, als bisher, den Zweck, um dessentwillen sie da war, erkannt, mindestens schärfer in's Auge gefaßt hatte, um auf solche Art auch allen gerechter Weise zu machenden Anforderungen nach Möglichkeit zu genügen. — Gewiß würde dies auch der Fall gewesen sein, wären nicht nur gar zu bald so verhängnißvolle Zeiten über das geliebte Vaterland und damit auch über unsere vereinten Schulanstalten selber hereingebrochen.

Kaum nämlich hatte das Gymnasium zu Michaelis 1805 das durch die landesväterliche Milde und Freigiebigkeit Friedrich Wilhelms III. aufgeführte neue Gebäude bezogen — kaum hatte es zu Ostern 1806 in diesem neuen schönen Locale seine erste öffentliche Prüfung gehalten und dasselbe dadurch feierlich eingeweihet, als sich die Aussichten in die Zukunft immer mehr trübten und bald darauf auch der ereignißvolle Krieg ausbrach, dessen traurige Folgen unsere Anstalten in mehr als einer Hinsicht nur gar zu schmerzhaft empfanden, von denen unstreitig diese am empfindlichsten und nachhaltigsten wirken mußte, daß die zur guten Hälfte auf Königliche Cassen angewiesenen Einnahmen einen sehr bedeutenden Ausfall erlitten, wodurch die möglichsten Ersparungen nothwendig wurden.

Dessen ungeachtet hatten sie doch gleich allen Schwester-Anstalten in Berlin sich noch eines ungleich erträglicheren und günstigeren Schicksales zu erfreuen, als die Lehr- und Erziehungs-Anstalten in den Provinzen. Sie blieben verschont von feindlicher Einquartierung und von allen mit ihr unzertrennlich verbundenen Unruhen und Lasten. Lehrer und Lernende konnten ungestört sich ihrem schönen Berufe hingeben, meint Herzberg, und ihre Lectionen und wissenschaftlichen Bemühungen ruhig fortsetzen. Auch nicht Eine Lehrstunde ward

des Krieges wegen ausgesetzt, ja selbst an den beiden Tagen des feindlichen Einmarsches, am 24. und 25. October 1806, hatten die Lehrstunden ihren ungestörten Fortgang. Die friedlichen Musen behaupteten auch hier ihr Recht. Fern von dem Geräusche der Waffen, jeder Einmischung in weltliche Händel fremd, huldigen sie nur der Wahrheit und Weisheit, vertrauen auf ihre gute Sache und achten sich unter dem Schutze der Humanität, den sie auch mitten im wilden Getümmel des Krieges nicht fruchtlos für sich ansprachen, gegen jede Gefahr völlig gesichert. — Und doch wird auch selbst der Genius der Wissenschaft und Kunst in seinem Aufstreben gehemmt, wenn ungünstige äußere Umstände ihn niederdrücken, und es ihm an der nöthigen Unterstützung und Aufmunterung fehlen lassen.

Dies fühlten auch unsere Anstalten während der Unruhen und der fast noch schmerzlicheren Nachwehen des unglücklichen Krieges. In Ermangelung der zureichenden Fonds sah man sich genöthigt, einige Lehrerstellen einstweilen einzuziehen und minder zahlreiche Classen zu combiniren. Alles, was sonst zu Prämien, zur Vermehrung der Bibliothek und des physikalischen Apparats oder zur Anschaffung anderweitiger Lehrmittel angewiesen war, mußte seiner eigentlichen Bestimmung entzogen und zur — nicht selten doch Monate lang verspäteten — Bestreitung der Lehrergehalte verwendet werden. Alle diese Schwierigkeiten wurden durch die treue Fürsorge des Ober-Curatoriums der verschiedenen Anstalten, durch die wohlwollenden Bemühungen des Directors Hecker, durch eine umsichtige und sorgsame Cassenverwaltung, vornämlich aber auch durch männlichen Muth und ausharrende Resignation und Geduld des gesammten Lehrercollegiums glücklich überwunden.

Im Jahre 1809 heiterten sich überhaupt die Aussichten auch für die Anstalten etwas mehr auf, und die Hoffnungen der Lehrer wurden neu belebt. Statt des vormaligen Ober-Schulcollegiums ward nun das Departement im Ministerio

des Innern für den öffentlichen Unterricht gestiftet, und ihm die Aufsicht über das gesammte Schulwesen der Monarchie, und insbesondere auch über die sämmtlichen gelehrten Schulen Berlins übertragen. — Von demselben Jahre an erhielten auch unsere Anstalten ihre sonstigen Einkünfte und Einnahmen aus den Königl. Cassen völlig regelmäßig wieder ausgezahlt, und dieser verbesserte Finanz-Zustand derselben verbreitete auch neues Leben in allen Anstalten. Alles trat nun in das vorige Geleise zurück. Alles gewann neue Kraft. Die rückständigen Gehalte der Professoren und Lehrer wurden allmälig nachgezahlt, die vormals eingezogenen Lehrerstellen sogleich wieder besetzt, die combinirten Classen wieder von einander getrennt und einzeln bearbeitet; ja es wurden sogar neue Classen eingerichtet, um die Zöglinge bei der immer zunehmenden Frequenz, besonders des Gymnasiums, welches im Jahr 1811 nahe an 200 Schüler zählte, während es im Jahr 1806 kaum 90 gehabt hatte, desto zweckmäßiger beschäftigen und bearbeiten zu können.

Ein sehr wesentlicher Grund zur steigenden Frequenz der Schüler des Gymnasiums schien besonders der zu sein, daß im Laufe des Jahres 1811 das Gymnasium in Ansehung der Lehrer und Lectionen gänzlich von der Realschule getrennt wurde, eine Veränderung, die seit längerer Zeit vorbereitet, nun aber nicht mehr zu vermeiden war, da das Gymnasium als eine gelehrte Schule unter der Oberaufsicht des hohen Departements für den öffentlichen Unterricht, die Realschule dagegen als eine höhere Bürgerschule unter der Oberaufsicht und Leitung der Geistlichen und Schul-Deputation der Churmärkischen Regierung stand.

Für die Anstalten selbst konnte eine solche Trennung nur vortheilhaft sein, da der wechselseitige Verkehr ihrer Schüler, der schon oben gerügt ward, auf diese Weise wenigstens ansehnlich gehemmt, wenn gleich nicht gänzlich aufgehoben wurde, insofern es einzelnen Gymnasiasten vergönnt bleiben sollte,

nach Maaßgabe ihrer kräftigen Bestimmung die Classe des kaufmännischen Buchhaltens, der englischen Sprache, für Oekonomie, Mythologie und andere Unterrichtsgegenstände, wie es ihren Eltern nothwendig und ersprießlich erscheinen würde, zu besuchen, und es auch künftig noch dem Gymnasio frei stehen müsse, einzelne Lehrer der Realschule als Schreib- und Zeichenlehrer im Gymnasio anzustellen.

Für Rechnung des Gymnasiums erwuchs hierdurch jährlich eine nicht unbedeutende Mehrausgabe, da der Unterricht im Schönschreiben, Zeichnen und Rechnen, den die Gymnasiasten bisher größtentheils in den Classen der Realschule empfangen hatten, von jetzt ab in dem Gymnasio selbst ertheilt wurde.

Weiter als bis zu diesem Punkte müsse nun aber auch die Trennung beider Anstalten nicht getrieben werden, meinte man; denn sonst möchte wohl mehr Schaden, als Vortheil, daraus entstehen. Wie Zwillings-Schwestern mit einander aufgewachsen (Ref. möchte sagen: aus einander hervorgewachsen; das Gymnasium die Tochter, die Realschule die Mutter) und durch gegenseitige Hülfe und Unterstützung zu ihrem jetzigen Flor gediehen, seien beide Anstalten durch gemeinschaftliche Fonds, Sammlungen, Lehrapparate u. dgl. m. — kurz in ihrem innersten Wesen zu genau verbunden, und hätten in dieser Trennung noch der Berührungspunkte zu viele, als daß sie beide je gegenseitig ihrer ganz vergessen oder entrathen könnten. — Ob es gerade in unsern Tagen noch so ist, ob dieselben Bande beide Anstalten noch mit gleicher Stärke und Innigkeit verbinden, wollen wir weiter unten zu beleuchten versuchen!

Kurze Zeit nur war es den vereinten Anstalten vergönnt, sich des Fortschrittes, den diese Reorganisation für beide hervorgebracht hatte, zu erfreuen; denn nach so manchen trüben Jahren für König, Volk und Vaterland erschien endlich eine große herrliche Zeit — eine Zeit, die in den Annalen der Weltgeschichte kaum ihres Gleichen sah, und die auch nur

aus dem glücklichen Zusammentreffen außerordentlicher und ungewöhnlich günstiger Ereignisse so schnell und kräftig hervortreten konnte. Aus dem wüsten und wilden Chaos aufgedrungener politischer Einrichtungen und verkehrter Ansichten und Begriffe gestaltete sich nun eine neue Schöpfung und eine freundlichere Ordnung der Dinge. Die schauerliche Nacht der Sclaverei, welche sich schon fast über alle Völker Europa's verbreitet hatte, sollte weichen; denn schon vernehmlicher noch, als es seit fünf Jahren im Westen unsers Erdballs geschah, sprach der Herr der Heerschaaren im Osten: Es werde Licht! und — es ward Licht. Der Nimbus der Unüberwindlichkeit, der den glücklichen Eroberer bis dahin — wenn gleich auch seit den Tagen von Eylau und Aspern minder hell — umstrahlt hatte, verlor sich jetzt ganz. Es waren, wie mit Einem Schlage, dahin die unhaltbaren Luftgebilde des Continental-Systems, des europäischen Kaiserreiches und der Universal-Herrschaft, die gerade hier im Norden erst volle Kraft und Wirksamkeit erhalten sollten. Dahin war aber auch Alles, was Frankreich selbst auch nur sein bisheriges Uebergewicht in der politischen Wagschale Europens für die nächste Zeit hätte bewahren können und es lag klar am Tage, daß auch einer noch so ungeheuern Riesenmacht ihr Ziel gesteckt sei, das sie ohne eigene große Gefahr nicht überschreiten dürfe, und daß jede — zumal vieljährige — Ueberspannung der Kräfte sich unausbleiblich in Erschlaffung und Apathie endigen müsse.

Das gewahrten die unterdrückten Fürsten und Völker Deutschlands, und erwachten endlich aus dem schweren Traume, der sie nur zu lange schon lähmte und in fruchtloser Unthätigkeit gefesselt hielt. Hatten sie vorher an ihrer Rettung schon verzweifelt, so faßten sie nun wieder neues Vertrauen zu sich und ihrer guten Sache, lernten ihre selbsteigene Kraft und die ihres Unterdrückers richtiger vergleichen und würdigen — überzeugten sich, daß in dem heiligen Kampfe für Deutschlands Freiheit und Selbstständigkeit eine große Masse morali-

ſcher Kräfte, woran es dem für einen höchſt unwürdigen Zweck kämpfenden Feinde durchaus mangele, ihnen ein bedeutendes Uebergewicht verſchaffe, und ermuthigten ſich ſo zu dem großen hochherzigen Entſchluſſe, für des geliebten Vaterlandes Befreiung zu leben und zu ſterben, und endlich einmal — es koſte auch, was es wolle — abzuſchütteln das von fremder Willkür und Herrſchſucht ihnen aufgelegte ſchmähliche Joch.

Kaum noch mochte dieſer Entſchluß als ein freiwilliger erſcheinen; denn er ward durch das Uebermaaß der unerträglichen Drangſale und Leiden, unter welchen Europa und beſonders Deutſchland ſeiner endlichen Erlöſung entgegen ſeufzte, ſo unwiderſtehlich geboten, daß nur ein undeutſcher Mann oder ein unmännlicher Deutſcher die kräftigſte Mitwirkung zur Ausführung deſſelben von ſich weiſen konnte. — Als daher der allverehrte König ſeinem treuen Volke eröffnete, „das Vaterland ſei in Gefahr" und dieſe Ankündigung mit dem Aufrufe begleitete: „zu den Waffen, zu den Waffen!" — da erhob ſich freudig das ganze Volk in Maſſe zu einem Kampfe auf Leben und Tod, feſt entſchloſſen, in enger, wetteifernder Vereinigung mit den hohen Verbündeten des Königs das Vaterland, es koſte auch, was es wolle, zu retten, oder in dieſem großen heiligen Kampfe rühmlich unterzugehen. — Es galt hier Sein oder Nichtſein — völlige Wiederherſtellung oder gänzliche Vernichtung — endliche Befreiung oder fortwährende Sclaverei des Staates — es galt unſterblichen Ruhm oder ewige Schmach und Schande! — Alles, was denkenden Menſchen und glücklichen Staatsbürgern nur irgend heilig und theuer iſt, Leben und Eigenthum, Freiheit und Sicherheit, Ordnung und Geſetze galt es hier! — Man mußte Alles wagen, um Alles zu gewinnen. — Nun oder nimmer! dies war die allgemeine Loſung; und daher auch das ſeltene Zuſammentreffen der Befehle und Forderungen der Regierung mit den ihnen entgegenkommenden, ja oft zuvoreilenden Wün-

schen des Volkes; — daher dieses allgemeine Aufflammen der heißesten, edelsten Vaterlandsliebe! — daher das Verschwinden des engherzigen Egoismus und der bisherigen Trennung durch Rang, Stand und andere äußere Verhältnisse; daher endlich auch die herzliche Bereitwilligkeit zu allen, selbst auch den größesten und schwersten Opfern, die der Drang der Umstände gebot, oder das Volk sich freiwillig auflegte. Alles erwachte zu einem neuen kräftigen Leben, Aller Herzen schlugen feuriger dem Tage der Erlösung entgegen, und von allen Zungen und Lippen strömte nur Ein heißer Wunsch, nur Ein frommes Gebet: Hoch lebe der König! — hehr und verherrlicht erstehe aus seinem Grabe das Vaterland! —

Man verzeihe uns diese kleine Abschweifung; sie schien uns nöthig, um eines Theiles dem eigenen Drange des Herzens noch in der Erinnerung Luft zu machen, da auch wir noch mit Begeisterung der Zeiten gedenken, die uns einst die Büchse mit der Feder vertauschen hießen, und andern Theiles aus ihr die Ursachen herzuleiten, welche unsere Anstalten von dieser Zeit her in einem eigenthümlich veränderten Zustande erscheinen ließen.

Wenn zu anderen Zeiten und in anderen Ländern selbst auch die heranwachsende Jugend zum Kampfe für's Vaterland aufgerufen wurde, so geschah dies doch immer unter mancherlei mildernden Modificationen und mit möglichster Schonung derjenigen Jünglinge, die ihre wissenschaftliche Vorbildung auf Schulen und Universitäten noch nicht vollendet hatten. Man hielt sich überzeugt, daß der Kriegsdienst, wenn er sonst mit Erfolg geleistet werden soll, schon eine gewisse, nicht allen, die Schule noch besuchenden Jünglingen beiwohnende Reife des Alters, sowie der Geistes- und Körperkräfte erfordern, und daß eigentlich wissenschaftliche Cultur einer Nation im Allgemeinen nur die Frucht eines bis zu seiner Vollendung ungestörten und ununterbrochenen Schul- und Universitäts-Unterrichts und einer unzerstückelten und lückenlosen Vorbildung sein

könne. Und in der That ist auch das Gebiet der wissenschaftlichen Bildung ein in sich selbst abgeschlossenes, in allen seinen Theilen völlig zusammenhangendes Ganzes. Es giebt darin keine Lücke, keine Leere, keinen Sprung. Alles erklärt, unterstützt, begründet, motivirt sich gegenseitig. Jede, auch die kleinste Versäumniß ist daher ein Verlust für das Ganze der wissenschaftlichen Bildung, und der Jüngling, einmal für eine längere Zeit in seinen Studien gestört, und aus seiner gewohnten Laufbahn hinweggerissen, wird, kehrt er ja dahin zurück, sich nur mit Mühe oder vielleicht gar nicht wieder orientiren können, weil er, der in der Zwischenzeit nicht stille stand, sondern wirklich zurückschritt, bei der erneuerten Benutzung des vormals genossenen Unterrichts allen Zusammenhang und die erforderlichen leitenden Ideen vermißt, und daher jeden Augenblick auf Schwierigkeiten und Hindernisse stößt, die er oft nicht niederzukämpfen vermag. Er ist daher, wie es scheint, für eine wahrhaft gründliche, wissenschaftliche Cultur mehr oder weniger verloren.

Alle solche Betrachtungen mußten freilich für jene Zeit dem gebieterischen Drange der das Vaterland bedrohenden Gefahr weichen, da in Folge dessen Friedrich Wilhelm III. in seinem bekannten Aufrufe befahl, daß alle zum Militairdienste taugliche Jünglinge seines Reiches von 17 Jahren und darüber in die Detachements der freiwilligen Jäger oder in die Landwehr eintreten, die von 15 bis 17 Jahren aber mit zum Landsturme verwandt werden sollten. Kaum war dieser Königliche Aufruf bekannt geworden, als auch sogleich alle unter die so eben bezeichnete Kategorie gehörigen Jünglinge von den Universitäten, aus den Gymnasien, Lyceen, Realschulen, Schullehrer-Seminarien kühn und kriegslustig schaarenweise unter die Fahnen des Vaterlandes hinströmten, um je eher je lieber Theil zu nehmen an dem großen heiligen Kampfe, der nun bald eröffnet werden sollte. Zu ihnen gesellten sich auch viele Schüler, die das vorgeschriebene Alter noch nicht erreicht hat-

ten, so wie mehrere Lehrer an hohen und niederen Schulen, ja selbst auch einige Professoren, Gelehrte und andere Staatsdiener, alle begierig, die Ehre und die Gefahren dieses in seiner Art einzigen Krieges zu theilen. Leer und verödet standen in Folge solchen Strebens die Hörsäle der Landes-Universitäten Berlin, Königsberg und Breslau, leer die Lehrzimmer der obern Classen in Gymnasien, Lyceen und anderen Schulanstalten, und wenn diese letzteren auch durch Versetzungen aus den untern Classen oder durch neue Ankömmlinge einigermaßen wieder gefüllt wurden: so waren es doch meistens für jene Classen unreife Jünglinge, zu denen sich die Lehrer merklich herabstimmen mußten, und von denen sie überdies nicht wußten, wie lange sie ihren Unterricht würden genießen können. Mehr als 80 rüstige Jünglinge hatten unsere vereinten Anstalten gleich nach dem Aufrufe in die Reihen der Krieger gestellt; von den zurückgebliebenen Gymnasiasten und Schülern konnten viele vor Ungeduld die Zeit kaum erwarten, in der auch sie ihren Commilitonen zum Kampfe für das Vaterland würden folgen dürfen, und sehr natürlich war dieser Zustand der gespannten Erwartung und unaufhörlichen Gemüthsbewegung eben nicht geeignet, ihre Fortschritte im Studiren, deren sie für ihre nächste Bestimmung ohnehin schon genug gemacht zu haben wähnten, sonderlich zu begünstigen, weil es ihnen dazu an Ruhe und Sammlung der Gemüther fehlte. Sie sowohl, als auch die übrigen im Alter von 15 Jahren stehenden Schüler und Jünglinge jeglicher Art, wurden überdies noch nicht selten in ihren Beschäftigungen gestört durch die Waffenübungen, Schanzarbeiten und andere Dienstleistungen des Landsturms, an denen sie Antheil nehmen mußten, und die Schüler der untern Classen bewährten unter dem unaufhörlichen Gewühl der kriegerischen Unruhen und Neuigkeiten bei weitem nicht die sonst gewohnte Regelmäßigkeit, Lernbegierde und Aufmerksamkeit, und eben so auch nicht den erforderlichen häuslichen Fleiß bei ihren Schularbeiten. Einige derselben fehlten

oft in den Lehrstunden, andere gingen wohl gar um die Schule, und viele hatten wieder den Kopf so voll anderer Dinge, daß sie nur zerstreut und mit halber Seele dem Schulunterrichte beiwohnten. Die Realschule sah, wie andere höhere Bürgerschulen, überdies die meisten Schüler der oberen Classen früher, als sonst, und daher großentheils noch unreif aus ihrer Mitte scheiden, zwar nicht, um sogleich bei der Armee einzutreten, wozu ihnen noch das vorgeschriebene Alter fehlte, wohl aber, um die in den Kaufläden und Werkstätten erledigten Plätze der in zahlreicher Menge zum Kampfe für's Vaterland abgegangenen Diener, Gehülfen und Lehrlinge einigermaßen wieder zu besetzen.

So war es denn freilich wohl natürlich, daß unsere Schulanstalten im Allgemeinen, wie im Besonderen, das nicht zu leisten vermochten während der Kriegesjahre 1813, 14 und 15, was sie sonst wohl erreichten, und daß sie auch einige Jahre nach dem Kriege noch an den Wehen litten, die ihnen durch diese harten Schläge beigebracht worden waren. Das war ein Verlust für Lehrende und Lernende, wenn man allein den Gesichtspunkt der Schule festhält; sieht man aber einige Schritte weiter, dann muß man auch wieder erkennen, daß gerade in diesem kriegerischen Aufschwunge sämmtlicher Mitglieder des Vaterlandes, der Hohen, wie der Niedrigen, der Gelehrten, wie der Ungelehrten, die Ursache zu einem eben so kräftigen Streben in dem Gebiete der Wissenschaften zu suchen ist, wie einige Jahre später die Erfahrung es uns gelehrt hat. Dieselbe Energie, mit der das ganze Volk die ruhmvolle Waffe ergriff, war es, mit welcher dasselbe — war nur erst die Freiheit des Vaterlandes errungen — die Künste des Friedens umfaßte und das Vaterland in seinem höchsten Glanze verherrlichte.

Freilich gehörte hierzu einige Zeit, und nicht war es möglich, mit derselben Kraft gleich auf wissenschaftlichem Gebiete fortzufahren, wo man mit der Kraft des Armes den Feind

aus den vaterländiſchen Gränzen, von dem heimathlichen Boden verdrängt und die Waffen niedergelegt hatte. Es mußte den Wiſſenſchaften erſt eine ganz andere Bahn noch gebrochen werden, da der Aufſchwung neuer Ideen zu groß, das Bedürfniß nach Wiſſen und Können zu rege und das Gefühl von Kraft, das auch in den mittleren und niederen Claſſen des Volkes mehr, als je, erwacht, noch zu neu war. Mit einer Regelung aller dieſer Verhältniſſe, mit Verſuchen deſſen, was wohl ſein könnte, aber noch nicht war, vergingen einige Jahre, ohne daß man wußte, wohin das Streben nach höherer wiſſenſchaftlicher, wie ſittlicher Cultur des geſammten Vaterlandes führen würde. Und eben darum darf es auch nicht zu ſehr auffallen, wenn wir während der nächſten Jahre den Zuſtand unſerer Anſtalten noch nicht wieder im Steigen, ſondern mehr noch im Fallen begriffen erblicken. Es war nöthig, daß eine jüngere Generation, die leichter mit den Anforderungen der gewordenen Zeit mitging, wenigſtens dem Erkennen derſelben ſich hingab, an die Spitze trat, um leitend auf neuem Pfade der aufſtrebenden Jugend voran zu gehen.

Bei dem Tode des Ober-Conſiſtorialraths Andreas Hecker, der im Monat Juli 1819 erfolgte, hatten die Anſtalten ſich noch kaum wieder um etwas von den mühſeligen Beſchwerden und jahrelangen Bedrückungen durch äußere Noth erholt, die meiſten Lehrer ſchmachteten bei einem nur dürftigen Gehalte, oder unterlagen beinahe der Laſt der Privat-Arbeiten, welche ſie ſich auferlegen mußten, wenn ſie die Glieder ihrer Familien nicht darben laſſen wollten. Wie wenig Muße ihnen dabei zu ihrer Erholung übrig blieb und mit wie geringer Kraft und Luſt ſie ſelbſt an ihre Berufsarbeiten gehen mußten, das läßt ſich begreifen, wenn man bedenkt, daß die wirklichen Lehrer der Anſtalt, beſonders an der Knaben- und Töchterſchule in der Realſchule, zu wöchentlich 32 bis 36 öffentlichen Lehrſtunden, bei einem Gehalte, das bei den älteſten kaum 500 Rthlr. erreichte, verpflichtet waren. — Sie mußten ſolcher

Gestalt sich wohl damit begnügen, nur ihre Unterrichtsstunden zu ertheilen; außer diesen noch für ihre Schüler zu arbeiten, schriftliche Arbeiten, wie Exercitia, deutsche Aufsätze u. dgl. für dieselben zu corrigiren, war kaum möglich und konnte nur äußerst selten geschehen.

Eben durch diese und ähnliche Umstände mußten diese Anstalten in den Augen des Publikums, dem sich manche Privatschule, sei es auch nur aus persönlichem Interesse ihres Vorstehers gewesen, von einer viel vortheilhafteren Seite darstellte, gar sehr in ihrem innern Werthe und äußerlichen Ansehen verlieren, um so mehr, als in der Realschule immer noch sehr viele Freischüler, sowie auch viele Kinder der Gehülfen in der Porzellan-Manufactur, vor Allem aber die Mitglieder des Singechors der Dreifaltigkeitskirche waren. Viele dieser Kinder gehörten den niederen Ständen, der eigentlichen Classe der Arbeiter an und übten durch ihr eigenthümliches Wesen, dem eine gewisse Rohheit und Unbeholfenheit in der äußeren Erscheinung nicht fern ist, einen keinesweges vortheilhaften Einfluß auf den Ton in der Schule aus, so daß gebildete, anständige Eltern von feinerer Sitte und gefälligerem Tone nicht ganz mit Unrecht Anstand nahmen, ihre Kinder der Leitung einer Anstalt anzuvertrauen, in der ein so auffallendes Gemisch von Kindern verschiedener Stände zu finden war. Viel lieber zahlten sie ein höheres Schulgeld in Privatanstalten, wenn sie nur das Bewußtsein in sich trugen, ihre Kinder in Gemeinschaft ihres Gleichen zu wissen. Am meisten jedoch schadete den Anstalten vielleicht die allgemein im Publikum verbreitete Ansicht, daß die Realschule eine Armenschule sei.

An die Stelle des verstorbenen Ober-Consistorialrathes und Directors Hecker wurde von Seiten Eines Hohen Ministeriums der Geistlichen-, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten der Königliche Consistorialrath und zeitherige Director des Friedrich-Werderschen-Gymnasiums, Dr. August Ferdinand Bernhardi, zum Director des Friedrich-Wilhelms-

Gymnaſiums und der damit verbundenen Realſchule berufen. Bei den außerordentlichen Gaben, mit denen er ausgerüſtet war, beſonders bei dem philoſophiſchen Scharfblicke, mit dem er zugleich ausgezeichnete praktiſche Talente verband, würde es ihm gewiß nicht ſchwer geworden ſein, auch dieſen Anſtalten, die in ſo mancher Hinſicht einer kräftigen Reorganiſation bedurften, wenn ſie den an ſie geſtellten Forderungen in dem Sinne und Geiſte der neueren Zeit entſprechen ſollten, eine neue Geſtalt zu geben und im Innern, wie im Aeußern, ſie auf den rechten Standpunkt, der ihnen gebührte, zu verſetzen, wie er es bereits ſchon an dem Gymnaſium, von dem er eben abberufen werden ſollte, ſeit dem Jahre 1808 mit ſo vielem Glücke gethan hatte. Allein dieſe Freude ſollte ihm nicht mehr zu Theil werden; denn an dem Tage nach dem letzten von ihm gehaltenen öffentlichen Examen, an welchem er mit der höchſten Bewegung des Gemüthes von der Anſtalt Abſchied nahm, ſank er auf's Krankenlager, von welchem er, ungeachtet der Bemühungen der ausgezeichnetſten Aerzte, nicht wieder erſtand. Er ſtarb im Juni 1820. Für unſere Anſtalten hatte er ſeine Wirkſamkeit nur in ſo fern begonnen, daß er einige Conferenzen mit dem Lehrer-Collegio abhielt und der freudigen Hoffnung in ſich Raum gab, daß ſich ihm in dieſem neuen Wirkungskreiſe eine Gelegenheit darbieten werde, ſeine Idee, welche er von einer Elementar- und höheren Bürgerſchule in ſich trug, eben ſo zur Wirklichkeit zu bringen, wie er ſeine Idee von einer Gelehrten-Schule in dem von ihm bisher geleiteten Gymnaſium zu realiſiren geſucht hatte, wie denn dieſe Idee auch der hauptſächlichſte Grund war, der ihn bewog, dem ehrenvollen Rufe des Hohen Miniſteriums an unſere Anſtalten zu folgen.

Noch gegen Ende deſſelben Jahres 1820 berief daſſelbe Hohe Miniſterium ſeinen bisherigen Mitarbeiter am Friedrich-Werderſchen-Gymnaſium und dritten Prediger (Frühprediger) an der Werderſchen- und Dorotheenſtädtiſchen-Kirche, den

Professor August Gottlieb Spilleke, zu seinem Nachfolger, einen Mann, der sich, unter Gedike, in dessen Hause er selbst als Erzieher seines Sohnes gelebt, gebildet, schon durch eine Reihe von Jahren als ausgezeichneten Lehrer in seinem Verhältnisse bewährt, und gewiß nicht wenig dazu beigetragen hatte, daß das Werdersche Gymnasium unter Bernhardi's Leitung so merklich in Aufnahme kam und das Vertrauen des Publikums, wie die Zufriedenheit der vorgesetzten Behörde in so hohem Grade sich erwarb. — Möchte der Verfasser dieser Skizze auch nicht das Urtheil eines Mannes, der ihm nahe stand, über ihn nachsprechen, daß er Bernhardi's rechte Hand gewesen sei, weil er dadurch dem anerkannten Ruhme dieses Mannes viel zu rauben und Spilleke vielleicht einen zu hohen Werth beizulegen erscheinen könnte, was sich mit der Bescheidenheit desselben nicht leicht vereinigen ließe: so geht doch daraus so viel hervor, daß auch diejenigen, welche mit ihm in naher und vielleicht nächster Beziehung standen, in ihm den scharfen pädagogischen Blick erkannten, mit dem er die verschiedenartigsten Verhältnisse und mit mancherlei Schwierigkeiten umgebenen Angelegenheiten der Schule zu erfassen und meist mit richtigem Takte zu ordnen oder zu beseitigen wußte.

Dieses wenigstens war die Meinung Aller, die ihn kannten, und über seine wissenschaftliche Ausbildung, besonders in philologischem und theilweise auch philosophischem Gebiete, herrschte nur Eine Stimme, als er das Directorat unserer vereinigten Anstalten, des Friedrich-Wilhelms-Gymnasii und der Realschule, übernahm.

Mit vollem Rechte glauben wir dasselbe bei dieser Gelegenheit von ihm sagen zu können, was er von Bernhardi sagte, „daß es wohl nicht möglich sei, einen Mann, der mit so außerordentlichen Gaben ausgerüstet war, der insbesondere so vielen philosophischen Scharfsinn mit einem so ausgezeichneten praktischen Talente verband, und dem es gleich interessant

und gleich wichtig war, ſich in die tiefſten Forſchungen einzulaſſen, und die gewöhnlichſten Fälle der Schuldisciplin zu unterſuchen, mit wenigen Zügen zu ſchildern," da Spilleke gerade in dieſer Hinſicht das Alles verwirklichte, was theilweiſe noch von Bernhardi erwartet und gehofft werden mußte: ſehen uns aber dabei doch genöthigt, gleich im Voraus zu bemerken, daß wir uns keineswegs zu ſeinem Biographen hier aufwerfen möchten, inſofern wir es nur zu ſehr erkennen, wie viele der wichtigſten und durchgreifendſten Data zu ſolchem Unternehmen uns fehlen. Was der Verewigte aber in ſeiner wichtigen und ausgezeichneten Stellung zu den Anſtalten, deren Wohl und Wehe zunächſt an ſein Herz und in ſeine Hand gelegt war, Gutes gewirkt und Vortreffliches zu Stande gebracht hat; was er durch ſeine umſichtige und raſtloſe Thätigkeit, bei welcher ſeinem Scharfblicke auch das Kleinſte nicht entging, zur Verbeſſerung des Schulweſens im Allgemeinen und damit zur Veredlung des heranwachſenden Geſchlechtes, auf welches er einzuwirken vermochte, Beſonderes geleiſtet; was er zunächſt dem Leben in dieſem engeren, geſchloſſenen Kreiſe geweſen iſt durch ſeine hingebende Freundlichkeit und Milde (die beſonders in den letzten Jahren ſeines Lebens faſt in allen Verhältniſſen ſo deutlich hervortrat und ihn in den Augen derer, die einſt noch ſeine Schüler auf dem Werderſchen Gymnaſio geweſen waren, in einem merklichen Contraſte erſcheinen ließen) zu Allen, die demſelben angehörten; durch ſeinen Ernſt, mit welchem er es nie duldete, daß Unſittlichkeit, unanſtändiges Weſen, tadelnswerthe Wildheit oder Rohheit, oder ſelbſt auch nur Vernachläſſigung des äußern Anſtandes, ſei es in Haltung oder Miene, unter denen ſich einſchleiche, welche ſeiner Leitung zunächſt anvertraut waren; durch ſeine eindringliche, aber liebliche Rede, mit der er ſich ſo leicht Eingang zu verſchaffen wußte zu den Herzen Aller, mit denen er in näherer oder fernerer Beziehung ſtand; vor Allem aber, was er durch ſeine unbeſchreibliche Liebe zur Jugend, mit der er ſo gerne

ſelbſt wieder Kind wurde und ohne die er, wie er ſich oft ſelbſt darüber auszudrücken pflegte, nicht mehr leben zu können glaubte, und die ihn eben ſo feſthalten ließ an dem zarteſten Keime des menſchlichen Lebens, wie an dem ſchon mehr herangewachſenen Stamme des Jünglingsalters, geweſen: — das glaubten wir hier nicht verſchweigen zu dürfen, weil wir Gelegenheit gehabt haben, ihn faſt von dem Augenblicke ſeiner Wirkſamkeit an in dieſem Verhältniſſe näher zu beobachten, und uns eines faſt vertrauten Umganges mit ihm auch außer dem Kreiſe der Schule zu erfreuen das Glück hatten.

Freilich bedürfte es eines ſo äußerlichen Mittels kaum, um in den Herzen derer, die ihn in ſeinem Wirkungskreiſe kannten, das Andenken eines ſo ausgezeichneten und nicht weniger vortrefflichen Mannes zu bewahren, da er das ſchönſte Denkmal ſich ſelber durch ſein geiſtiges Walten und Schaffen in ſeinen Anſtalten errichtet hat, ein Denkmal, welches, nicht gebunden an einen Ort, entſproſſen aus geiſtigem Boden, der wie der Geiſt ſelbſt niemals vergeht, ſchon in ſich ewig und unvergänglich iſt.

Um aber Thaten vorzuführen, und dieſe reden beſſer, als Worte, bedarf es nicht einer ſonderlichen Ausſchmückung der Rede, welche der Sache ſelbſt leicht Eintrag thun kann; ſie liegen vor Aller Augen, ſie ſind der Ausdruck eines ernſten Willens und geiſtigen Strebens, die alleinigen Merkzeichen menſchlicher Größe und Bedeutung.

Vernehmen wir daher in Kürze, wie ſein Werk an den vereinigten drei Anſtalten *), dem Friedrich-Wilhelms-Gymnaſio, der Real- und Eliſabeth-Schule, nach und nach erſt zu dem wurde, wie wir es jetzt ſehen, und von dem er ſelbſt, ohne anmaßend zu ſein, ſagen konnte, daß es in unſern

*) Das Churmärkiſche Landſchul- und Küſter-Seminar war ſchon im J. 1819 nach Potsdam verlegt worden, wo es unter des Herrn von Türk Leitung ſehr bald ſeinem Ziele beſtimmter noch entgegengeführt wurde.

Tagen seine eigentliche Blüthe erreicht habe, und versuchen wir es bei dieser Gelegenheit, einzelne Züge, in welchen die eigentliche Persönlichkeit dieses ausgezeichneten Mannes uns entgegentritt, flüchtig anzudeuten, um sie gleichsam noch einmal vor unserer Seele vorübergehen zu lassen.

Als er, der Verewigte, vor zwanzig Jahren das Directorat dieser Anstalten, welche gleichsam den ganzen Umfang der Schulbildung, die wir an unserer Jugend erstreben, repräsentiren, indem sie nicht nur die ersten Anfänger im Lernen, sondern auch die zur Universität herangereiften Jünglinge, daneben aber auch Zöglinge beider Geschlechter in sich enthalten, übernahm, befanden sich dieselben, wie schon zuvor gezeigt, in einem, man darf es wohl sagen, sehr beklagenswerthen Zustande, da eine getheilte Verwaltung, ein gesunkenes Vertrauen von Seiten der Eltern, und andere weniger in die öffentliche Erscheinung tretende Umstände obwalteten, welche einen fast tiefen Verfall dieser Anstalten herbeigeführt hatten. Es war demnach eine ausgezeichnete Kraft, ein durch Uebung geschärfter Blick, eine aus der Erfahrung gewonnene Umsicht erforderlich, wenn es gelingen sollte, die verschiedenen Anstalten ihrer Bestimmung mit Sicherheit entgegen zu führen. Diese Eigenschaften alle aber waren vereint in der Person des Verewigten; sie zu entfalten bot sich ihm hier die schönste Gelegenheit dar, welche er auch nicht unbenutzt vorüber gehen ließ.

Wollte ihm Jemand dabei den Vorwurf machen, daß er irgend einer der verschiedenen Anstalten seine ganz besondere Aufmerksamkeit, seine vorherrschende Neigung zugewendet hätte, wiewohl es zuweilen so scheinen wollte, der würde ihm Unrecht thun. Und das dürfen wir nicht wollen. — Seine größte Meisterschaft war es, daß er es vorzüglich gut verstand, allmälig zu reorganisiren, und daß er für einige Zeit dieser, für eine andere wieder jener der drei Anstalten seine fast ungetheilte Aufmerksamkeit, seine nur mögliche Kraft zuwendete, immer auf die Stimmen seiner Zeitgenossen achtend

und mit unermüdlichem Eifer nach dem Beſſeren, Edleren, Erhabeneren, Schönen und Wahren ſtrebend. Hatte er an dieſer Anſtalt ſeine Abſicht nach Möglichkeit erreicht und ſah er nach manchem, vielleicht vergeblichen Verſuche ſeine Mühe, die er ſich nie verdrießen ließ, dennoch belohnt: ſo wendete er ſich alsbald an eine andere, um auch hier ſeinen Zweck zu erſtreben, das ſicherſte und vortrefflichſte Mittel, wodurch er in jedem Augenblicke ſeines Wirkens mit Eigenthümlichem, Beſonderem beſchäftigt war, um ſo ſeinem immer ſtrebſamen Geiſte die nöthige Beſchäftigung, zugleich aber auch die eigenthümliche Friſche zu bewahren, mit der man ihn bis zu dem letzten Augenblicke ſeines Lebens unter uns und in ſeinen Anſtalten ſchalten und walten ſah.

Immer vorwärts, immer weiter! war auch ſein Loſungswort und nicht ungern pflegte er ſich mit einem Feldherrn ſelber zu vergleichen, der mit Vorſicht und genauer Kenntniß des Terrains ſeine Schlachtordnung entwerfen müſſe, wolle er zum erwünſchten Ziele gelangen. Niemals aber ſchwebte ihm dieſer Vergleich mehr vor der Seele, als wenn er daran ging, einen neuen Lectionsplan zu entwerfen. Oft hatte er ihn ſchon gemacht, mindeſtens die Lehrſtunden unter die verſchiedenen Lehrer vertheilt, ehe er mit irgend einem ſeiner Collegen darüber zu Rathe ging; in den meiſten Fällen aber machte er den Entwurf deſſelben, beſonders die Vertheilung der Lehrſtunden erſt alsdann, nachdem er entweder privatim mit Einzelnen darüber zu Rathe gegangen, oder ſelbſt in den öffentlichen Conferenzen eine vorzunehmende Veränderung zum Gegenſtande einer gemeinſamen Berathung gemacht hatte. Was er dann aber nach ſolchen Berathungen für richtig und für die Anſtalten ſelbſt als erſprießlich erkannt hatte, hielt er dann auch feſt und ſcheute den Vorwurf einer gewiſſen Geringſchätzung anerkannter Verdienſte, ja ſelbſt den einer gewiſſen Ungerechtigkeit nicht, indem er jüngere Lehrer den älteren vorzog und ihnen Unterrichtsgegenſtände in oberen Claſſen anver-

traute, wenn es ihm bei diesen den Anschein einer gewissen Lauheit gehabt hatte. Nichts scheute er mehr, als eine gewisse Halbheit in dem, was man wollte, und nichts konnte ihn mehr in seiner sonst meistens heiteren Laune verstimmen, als wenn er in einer Classe, sei es von Seiten des Lehrers oder der Schüler, eine gewisse Mattigkeit oder Schläfrigkeit bemerkte. Wenn er dagegen Frische, Lebendigkeit, fröhliches und munteres Treiben gefunden hatte, war er leicht hoch erfreut, ja entzückt, und wußte nicht oft genug es zu rühmen, und solchen Lehrer oder eine solche Classe zum Muster für Andere hinzustellen.

Kam es aber auf allgemeine Einrichtungen oder Anordnungen irgend einer Art zum Besten der Anstalten an, so beschränkte er sich nie auf seine eigene Ansicht, und hielt mit Starrheit fest an dem, was er einmal wollte und für richtig erkannt zu haben glaubte, vielmehr hörte er gern auch Anderer Meinung und wußte aus dem, was ihm gesprächsweise oder gelegentlich nur mitgetheilt war, zu seiner Zeit für das immer schönere Gedeihen seiner Anstalten den besten Nutzen zu ziehen, eine Seite seiner Thätigkeit, aus der sich am deutlichsten wohl erkennen läßt, wie sein ganzes Leben auf das Innigste mit seinen Anstalten verwebt war. Keiner Gesellschaft wohnte er deßhalb bei, in der er sich so sehr hätte gehen lassen, daß er seiner Pflegekinder darüber vergaß, und jede Gelegenheit benutzte er, für sie irgend einen Vortheil zu gewinnen. Es gehörte so ganz mit zu seiner Eigenthümlichkeit und war auf das Genaueste mit seinem ganzen Wesen verbunden, was sich ihm darbot, auf seine Anstalten zu beziehen und mit denselben in eine mögliche Beziehung zu bringen. Dabei leitete ihn nicht ein eigensüchtiges, selbstisches Wesen, das nur seine eigene Ehre, seinen eigenen Ruhm sucht (wiewohl man ihm das zuweilen im Stillen nachgesagt hat), sondern er wollte überall nur das Gedeihen seiner Anstalten und scheute bei dem Streben nach solchem Ziele selbst den Schein einer gewissen Unge-

rechtigkeit nicht, indem er, mitunter etwas zu rasch zur möglichen Realisirung eines entworfenen Planes, von dessen Ausführung er sich einen guten Erfolg für seine Anstalten versprach, zu schreiten pflegte. — Für sich selbst aber zu wirken und eigene Vortheile aus seinen Handlungen zu gewinnen, war ihm fremd; er arbeitete meist nur für Andere, und freute sich, wenn es ihm gelungen war, für diese Etwas zu erstreben. Das haben wohl Alle erfahren, welche das Glück hatten, mit ihm gemeinschaftlich dem vorgesteckten Ziele nachzugehen.

Dem Verdienste seine Krone! war auch sein Wahlspruch und alle ihm nur zu Gebote stehenden Kräfte nach Möglichkeit für die Anstalten, denen er mit so ganzer Seele angehörte, in Bewegung zu setzen, war seine Meisterschaft. Darum hörte er auch bis zum letzten Tage seines Lebens nicht auf zu versuchen, hier neu zu gestalten, dort zu befestigen das schon Bestehende, und erkannte er Etwas entschieden für fehlerhaft, so ließ er nicht nach, so lange zu tadeln, zu erinnern, zu rathen, bis es ihm gelungen war, das Falsche, das Fehlerhafte aus dem Kreise seiner Anstalten zu entfernen. Reichte dabei das freundliche Wort der Erinnerung, der Zurechtweisung, der Ermahnung nicht aus, so scheute er auch die Strenge, den Befehl, ja selbst die gebieterische Rede nicht; denn seiner selbst ganz Herr, ließ er auch das geringste Mittel nicht unversucht, um seinen Zweck an Allen, die mit ihm in näherer Verbindung zu seinen Anstalten standen, zu erreichen. Fand er hier oder da eine Opposition, so wies er diese nicht mit gebieterischer Strenge zurück, sondern er gab nicht selten selbst dazu Gelegenheit und ließ Jedermann gern gewähren, weil er wußte, daß allein aus dem Kampfe die Wahrheit hervorgeht. Ein Fehler nur, den man ihm selber auch nicht verschwiegen hat, stellte sich zuweilen in seinem Wesen heraus: es war der einer gewissen Leichtgläubigkeit und einer damit verbundenen zu raschen Be- und Verurtheilung, ein Fehler, den man an ihm

um so weniger zu begreifen vermochte, da er sonst einer der leutseligsten Menschen war, der aber, das müssen wir hier bekennen, in der letzten Zeit zu manchem schiefen Urtheile über ihn Veranlassung gab.

Auf solche Weise und unter Anwendung solcher Mittel sind die Anstalten, die seiner Leitung anvertraut waren, das geworden, wie wir sie jetzt vor uns sehen, wie wir sie mit ihm allmälig aus ihrem Verfalle haben erstehen sehen, und von welchen Jedermann, der sie näher kennt, wohl mit vollem Rechte mit ihm sagen kann, daß sie sich in der schönsten Blüthe befinden.

Darum Ehre dem Andenken dieses ausgezeichneten, dieses großen Mannes, der durch sein rastloses Streben in's Dasein zu rufen verstand, was Niemand gehofft und erwartet, was aber alle Welt sehen kann; Ehre seinen Thaten, durch die er ein so herrliches Denkmal für Welt und Nachwelt sich selber gesetzet; Ehre seinen Gesinnungen, mit denen er Jeden, als Menschen, in Liebe umfaßte, so daß er oft wohl zu sagen pflegte, „er habe keinen Feind!“ — wenigstens wisse er es nicht, daß man ihm feindlich gesinnt sei!! — Das war nicht Egoismus, der aus ihm sprach, das war auch nicht Gleichgültigkeit gegen das, was die Welt über ihn und sein Wirken urtheilte: — nein, das war nur das liebeerfüllte Herz, welches aus ihm sprach, und mit dem er Jedermann umfaßte. Daß er von dieser Seite zuweilen verkannt, oder doch anders beurtheilt wurde, als er es verdiente, berührte ihn nur insofern, als es Jeden betrüben muß, sich in dem redlichen Streben nach dem Wahren und Guten verkannt zu wissen.

In diesen wenigen Andeutungen, deren Mangelhaftigkeit wohl Niemand besser erkennen kann, als ihr Verfasser selbst, tritt uns noch einmal eine Persönlichkeit vor die Seele, in welcher frische Kraft und tiefer Ernst des Willens, wahre Gelehrsamkeit, aufrichtige Frömmigkeit und Liebe zu allem Guten und Schönen, vornämlich aber treue Anhänglichkeit an König

und Vaterland, für welches sie wirkte, sich paarten, um so die lebendige Seele eines zahlreichen Lehrer-Collegiums an den drei verschiedenen Anstalten zu sein. Indem Spilleke nur da war, seine Anstalten zu beglücken, sie einem immer schöneren Ziele entgegen zu führen, wovon jeden Einzelnen das lebendigste Gefühl durchdrang, ergaben sich Alle gern und willig seinem Wirken, und das Höchste, was zu erreichen menschlicher Kraft möglich war, wurde erreicht durch den regen Eifer, der Alle beseelte und der in dem Verewigten seinen Mittelpunkt fand.

Ja, so gestaltete sich das Resultat der Thätigkeit dieses vortrefflichen Mannes, der am 9. Mai 1841, an dem Stiftungstage der Realschule starb, nach innen in dem Werden und Bestehen seiner Anstalten; nach außen dagegen erfolgten Achtung und Anerkennung seiner Verdienste bei Hohen und Niederen, vor Allem aber bei den Eltern, die ihre Kinder den seiner Obhut anempfohlenen Anstalten anvertrauten.

Sehen wir nun aber doch noch, in welcher Art und Weise sich die Anstalten selbst in ihrem innersten Wesen nach und nach umgestalteten, ohne gerade von dem Hauptzwecke des Ganzen, der der Idee des Stifters zum Grunde lag, abzuweichen. Hoffentlich wird es sich dabei am meisten herausstellen, mit wie viel Einsicht und Scharfblick der Plan gleich anfangs entworfen wurde. Dadurch wird sich dann von selbst die hier und da wohl laut gewordene Meinung widerlegen, als sei es Spilleke's Absicht gewesen, den ihm anvertrauten Anstalten eine völlige Umformung zu geben. Nein, wenn er diese hätte vornehmen wollen, so würde er dem Ganzen schwerlich einen Dienst geleistet und damit nur nach dem Beifalle derer gerungen haben, die mit jeder alten Verfassung zugleich die Idee des Pedantischen und Zweckwidrigen verbinden. Und das war seine Absicht nie und konnte es auch nicht sein, da er es für ein viel sichereres Verdienst erkannte, das ursprüngliche Gute der Grundverfassung, welches vielleicht durch

Nachlässigkeit oder andere gebietende Umstände in Vergessenheit gekommen war, wieder hervorzuheben und den alten Geist lieber wieder zurück zu rufen, als einen neuen in sie einzuführen. — Stillstehen, so dachte er, muß man niemals; das Zeitalter ändert sich, es müssen sich daher auch die Mittel ändern, auf das Zeitalter zu wirken. Daß dieses aber nicht übersehen und jeder bewährte Vorschlag neuerer Zeit zum Besten der Anstalten von ihm und seinen Mitarbeitern benutzt wurde, war etwas, das seine sehr guten Folgen gehabt hat.

Der äußere Flor der Anstalten, um von diesem zuerst zu reden, war unter Spilleke beständig im Steigen, wenigstens wenn man ihn, wie das gewöhnlich zu geschehen pflegt, in der vermehrten Zahl der Zöglinge sucht.

Im Jahre 1820, also unmittelbar vor seiner Uebernahme des Directorats waren in den 6 Classen des Gymnasiums 140, in den 6 Knaben- und 4 Töchter-Classen der Realschule 368 (276 Knaben und 92 Töchter), zusammen also 508 Zöglinge. Aber schon im Jahre 1824, von welcher Zeit an sich die statistischen Nachrichten in den Programmen vollständiger vorfinden, zählte

	das Gymnasium	die Realschule	die Töchterschule	Summa
	(8 Cl.) 315	(6 Cl.) 282	(4 Cl.) 143	740 Zögl.
1825	(8 Cl.) 365	(7 Cl.) 287	(4 Cl.) 165	817 „
1826	(8 Cl.) 412	(7 Cl.) 278	(4 Cl.) 201	891 „
1827	(8 Cl.) 382	(7 Cl.) 307	(5 Cl.) 211	900 „
			die Elisabethschule	
1828	(8 Cl.) 386	(8 Cl.) 342	(6 Cl.) 230	958 „
1829	(8 Cl.) 390	(8 Cl.) 357	(7 Cl.) 258	1005 „
1830	(9 Cl.) 414	(9 Cl.) 373	(7 Cl.) 316	1103 „
1831	(9 Cl.) 403	(9 Cl.) 370	(7 Cl.) 303	1076 „
1832	(9 Cl.) 368	(9 Cl.) 362	(7 Cl.) 345	1075 „
1833	(9 Cl.) 394	(9 Cl.) 386	(7 Cl.) 280	1060 „
1834	(9 Cl.) 398	(9 Cl.) 414	(7 Cl.) 301	1113 „
1835	(9 Cl.) 414	(10 Cl.) 459	(8 Cl.) 307	1180 „

	das Gymnasium	die Realschule	die Elisabethschule	Summa	
1836	(10 Cl.) 437	(10 Cl.) 463	(8 Cl.) 305	1205	Zögl.
1837	(10 Cl.) 437	(11 Cl.) 509	(8 Cl.) 340	1286	„
1838	(10 Cl.) 400	(12 Cl.) 562	(8 Cl.) 374	1336	„
1839	(9 Cl.) 397	(14 Cl.) 620	(8 Cl.) 366	1383	„
1840	(9 Cl.) 378	(15 Cl.) 647	(8 Cl.) 364	1385	„
1841	(9 Cl.) 372	(16 Cl.) 706	(9 Cl.) 380	1458	„

Vergleicht man diese Uebersicht nach der Folge der Jahre, so geht aus derselben deutlich hervor, daß unter den drei verschiedenen Anstalten zuerst das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, wohin dem Verewigten eine ziemlich bedeutende Anzahl von Schülern des Friedrich-Werderschen Gymnasiums gefolgt war, bedeutend an Frequenz gewann, sich dann aber seit dem Jahre 1825 fast auf gleicher Höhe erhielt, so daß die Durchschnittszahl der jährlich die Anstalt besuchenden Zöglinge auf 400 angenommen werden kann. Ihm folgte dann die Töchterschule, für die im Jahre 1827 ein eigenes Haus neben dem Realschulgebäude für eine Summe von 24000 Rthlr., zu welcher der Hochselige König 6000 Rthlr. auf Staatskassen anwies, angekauft und welcher noch in demselben Jahre der Name „Elisabethschule" beigelegt wurde. Zuletzt erst gewann auch die Realschule bedeutend an Schülerzahl und stieg endlich bis zu einer Höhe hinauf, wie sie keine der beiden andern Anstalten jemals erreichte, so daß sie in diesem Augenblicke 706 Schüler zählt, welche in 16 verschiedenen Classen, und zwar von der Septima, mit Einschluß einer Unter-Quarta, bis Unter-Tertia in Parallel-Coetus unterrichtet werden. Nur die 4 obersten Classen: Prima, Ober- und Unter-Secunda und Ober-Tertia sind nicht getheilt, die 12 anderen Classen aber bilden gewissermaßen Zwei Schulen neben einander, in welchen der Unterricht nach demselben Maaßstabe und nach denselben Principien ertheilt wird.

Freilich muß der Verfasser dieser Skizze wünschen, daß man nicht glauben möge, er suche und sehe den Flor einer

Anstalt in ihrer ansehnlichen Frequenz, wie ihre Mangelhaftigkeit in einer geringen Anzahl von Schülern. Nein, er weiß es wohl, daß man vielmehr in dieser Hinsicht den inneren Zustand, die Thätigkeit der Direction, vornämlich aber der Lehrer, die Bestrebung, das Gute eines Planes für dieselbe zu erhalten, die Mängel zu bessern, neue Vorschläge zu prüfen und zu benutzen, die Geschicklichkeit und die Harmonie der Lehrer, das Gelingen ihrer Arbeit an den Zöglingen und besonders den unter diesen herrschenden Ton in Anschlag bringen muß, wenn es gelingen soll, eine solche nach ihrem wahren Werthe zu würdigen. Indeß, wenn die Umstände sich so gestalten, wie in unserm Falle, da neben den drei in Rede stehenden Anstalten noch eine große Zahl ähnlicher Institute in unserer Residenz zu finden ist, denen die Eltern ihre Kinder übergeben könnten: so kann man wenigstens aus dem ihnen zu Theil gewordenen Vertrauen den Schluß ziehen, daß man von allen Seiten her den billigen Anforderungen nach Möglichkeit zu genügen suchte.

Vieles ließe sich über das innere Leben in den verschiedenen Anstalten noch sagen, in denen es wahrlich eben so sehr Sorge jedes Einzelnen ist, neben der zu erhaltenden Fröhlichkeit in den Gemüthern der Zöglinge überall Gehorsam, Ordnungsliebe, Wohlanständigkeit, Bescheidenheit und Vertrauen zu den Lehrenden zu nähren und nach Möglichkeit zu erhalten, wie während der Unterrichtsstunden überall Munterkeit, frisches Leben und Regsamkeit zu erzielen, wobei sich alle das Wort gegeben, mit unerbittlicher Consequenz darüber zu wachen, daß Alles, was von den Zöglingen gesprochen (und wozu sie oft veranlaßt werden) deutlich und klar, d. h. wohl accentuirt und vornämlich gut vocalisirt gesprochen werde, eine Tugend, die sich die Jugend nicht früh genug aneignen kann.

Das trifft das äußere Verhalten; das innere möge mehr erkannt werden aus dem Lectionsverzeichnisse, wie es sich in dem letzten Programme der Realschule (von dem Gymnasio

und der Elisabethschule soll nun nicht weiter mehr die Rede sein), die ihre eigentliche Bestimmung, welche dem Stifter derselben in der Idee vorschwebte, wohl erst in dieser Zeit erreicht hat, nachdem sie nun fast ein ganzes Jahrhundert sich ihres Bestehens erfreut, vorfindet, da aus demselben am leichtesten Umfang und Ziel des gesammten Unterrichtes in dieser Anstalt erkannt werden kann. Zur leichteren Uebersicht des Ganzen stellen wir die Pensa der verschiedenen Classen nach den einzelnen Disciplinen zusammen.

A. Religion:

VII. a und b: Ausgewählte Erzählungen aus dem A. T.

VI. a und b: Außer jenen wurden zur Vorbereitung auf die christl. Feste die Hauptpunkte des Lebens Jesu erzählt.

V. a und b.: Biblische Geschichte des Alten Testaments.

IV. B. a und b: Erzählungen aus dem Leben Jesu nach den ersten drei Evangelien.

IV. A. a und b: Das Leben Jesu und der Apostel nach den drei synoptischen Evangelien und der Apostelgesch. mit Hindeutung auf die Hauptpunkte der christl. Lehre.

III. B. a und b: Christliche Lehre nach Luther's kleinem Katechismus. Daneben wurden die Schüler mit dem kirchlichen Leben überhaupt, seiner geschichtlichen Entwickelung, sowie mit den gebräuchlichsten Kirchenliedern und deren Verfassern näher bekannt gemacht.

III. A.: Christliche Sittenlehre in Beziehung auf das häusliche, bürgerliche und kirchliche Leben.

II. B.: Allgemeine Einleitung in die heilige Schrift und Erklärung des Evangeliums Johannis.

II. A. und I.: Bibelkunde mit Rücksicht auf Religionsgeschichte und die Anfänge der christl. Kirchengesch.

B. Mathematik:

VII. a und b: Die vier einfachen Operationen des Rechnens im Zahlenraume von 1 — 100 mündlich und schriftlich. (6 Stunden.)

VI. a und b: Die vier Species im Zahlenkreise über 100, mündlich und schriftlich. (6 Stunden.)

V. a und b: Die vier Species in benannten Zahlen. Regeldetri. Zeitrechnung. (6 Stunden.)

IV. B. a und b: Weitere Einübung der vier Species in benannten Zahlen und die vier einfachen Rechnungsarten mit Brüchen. (6 Stunden.)

IV. A. a und b: 1) Geometrische Formenlehre; Sätze aus der Planimetrie bis zur Congruenz der Dreiecke. (3 Stunden.)

2) Wiederholung der vier Species der Brüche und Anwendung derselben in einfachen und zusammengesetzten Beispielen aus dem Leben. (3 Stdn.)

III. B. a und b: 1) Die Lehre von der Abhängigkeit der Grundbestandtheile des Dreiecks; die Congruenz der Dreiecke; die Elementarsätze von den Transversalen des Dreiecks; die Elementarsätze vom Kreise nebst Aufgaben aus diesem Gebiete. (3 Stunden.)

2) Wiederholung der Brüche, die Decimalbrüche, Regeldetrie, Kettensatz nebst leichteren algebraischen Aufgaben. (3 Stunden.)

III. A.: 1) Sätze über geradlinige Figuren und den Kreis, welche sich mittelst der Congruenz der Dreiecke beweisen lassen nebst Aufg. aus diesem Gebiete. (2 St.)

2) Die verschiedenen Rechnungsarten des gewöhnlichen Lebens; schwierigere, sogenannte algebraische Aufgaben. (3 Stunden.)

II. B.: 1) Von der Proportionalität der Linien. Aehnlichkeit der Drei- und Vierecke. Inhaltsbestimmungen der Figuren und einige Sätze vom Kreise. (2 Std.)

2) Die vier Species der Algebra; Potenzenrechnung; Quadrat- und Cubikwurzel; Reductionen. (3 Stunden.)

II. A.: 1) Die Lehre vom Kreise. Constructionen. (2 St.)

2) Reductionen. Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Theorie der Logarithmen. Die geometrischen und arithmetischen Reihen. (3 Stunden.)

I.: 1) Constructionen. Stereometrie und Trigonometrie. (2 Stunden.)

2) Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren Unbekannten. Theorie der Binominal-Coefficienten. Der binomische Lehrsatz. Summation der arithmetischen Reihen höherer Ordnung. Die Elemente der Combinations-, Permutations- und Variations-Rechnungen. Die logarithmischen und trigonometrischen Reihen. (3 Stunden.)

C. Physik:

II. B.: Die wichtigsten Erscheinungen aus dem ganzen Gebiete der Physik, durch Versuche veranschaulicht. (2 Stunden.)

II. A.: Gesetze der thermischen Erscheinungen und der des Lichts. (2 Stunden.)

I.: Anfangsgründe der mathematischen Physik u. s. w. (2 Stunden.)

D. Chemie.

II. B.: Die chemisch-einfachen, nicht metallischen Stoffe (Metalloide). (2 Stunden.)

II. A.: Die Verbindungen der Metalloide, namentlich der Säuren. (2 Stunden.)

I.: Die Metalle. (2 Stunden.)

E. Naturgeschichte.

III. A.: 1) Demonstration lebender Pflanzen zur Einübung der wichtigsten terminologischen Ausdrücke.

2) Naturgeschichte des menschlichen Körpers nebst Beschreibung einzelner Säugethiere und Vögel. (2 Stunden.)

II. B.: 1) Pflanzendemonstrationen mit Berücksichtigung einer wissenschaftlichen Terminologie und Erläuterung des Sexual-Systems. — 2) Nach einer allgemeinen Einleitung in die Zoologie Wiederholung der Naturgeschichte des menschlichen Körpers und Uebersicht der Säugethiere und Vögel. (2 Stunden.)

II. A.: 1) Pflanzendemonstrationen mit Berücksichtigung der Gattungscharaktere und Hinweisung auf die Kennzeichen der natürlichen Pflanzenfamilien. Einübung des Sexual-Systems. — 2) Naturgeschichte der Amphibien und Fische. (2 Stunden.)

I.: 1) Mineralogie: Oryktognosie. — 2) Botanik: Erläuterung des Jüssieu'schen Systems, Erklärung der wichtigsten Pflanzenfamilien und Demonstrationen lebender Pflanzen. — 3) Zoologie: Allgemeine Uebersicht und theilweise Wiederholung aller Wirbelthiere. (3 Stunden.)

F. Geschichte.

IV. B. a und b: Erzählungen a. d. alten Gesch. (1 St.)

IV. A. a und b: Deutsche Geschichte bis zu Ende des Mittelalters. (2 Stunden.)

III. B. a und b: Vaterländische Geschichte. (2 Stdn.)

III. A. } Im Sommer: Neuere Geschichte. Im Win-
II. B. } ter: Alte Geschichte. (In jeder Classe 2 St.)

II. A: Im Sommer: Alte Geschichte. Im Winter: Deutsche Geschichte von der Völkerwanderung bis zum westphälischen Frieden, nebst Wiederholung der allgemeinen Geschichte des Mittelalters. (2 Stdn.)

I.: Geschichte des 18. Jahrhunderts und der neuesten Zeit. Repetition der übrigen Theile der Gesch. (2 Stdn.)

G. Geographie:

VI. a und b: Erklärung geographischer Vordegriffe. Die Länder, Meere, Meerbusen, Gebirge, Hauptflüsse, Hauptstädte Europa's. (2 Stunden.)

V. a und b: Allgemeine Ueberſicht der Land- und Waſſervertheilung. (2 Stunden.)

IV. B. a und b: Allgemeine Kenntniß der Erde nach ihrer Bodengeſtalt. (3 Stunden.)

IV. A. a und b: Repetition des Vorigen und allgemeine Geographie der Länder Europa's. (2 Stunden.)

III. B. a und b: Speciellere Ueberſicht von Europa. (2 Stunden.)

III. A.: Alte und neue Geographie der Länder, die in der Geſchichte abgehandelt wurden. (2 Stunden.)

II. B.: Die außereuropäiſchen Erdtheile. (1 Stunde.)

II. A.: Alte Geographie und Wiederholung der Geographie von Europa. (1 Stunde.)

I.: Europa und Deutſchland insbeſondere mit Berückſichtigung der hiſtoriſch wichtigſten Oertlichkeiten. (1 St.)

II. Deutſch.

VII. b: Lautiren nach Hientzſch's Leſetafeln und Leſebuch. Uebertragung der Druckſchrift in die Schreibſchrift. Declamations- u. Sprechübungen. (10 St.)

VII. a: Leſen; Anfangsgründe der Orthographie; Sprech- und Gedächtnißübungen. (10 Stunden.)

VI. a und b: Leſen; Memorir- und Sprechübungen; zur Einübung der Orthographie Kenntniß der Haupt-, Geſchlechts-, Für-, Zahl- und Zeitwörter. (10 St.)

V. a und b: Leſeübungen aus Kaliſch's Leſebuch. Vortrag von Gedichten; orthographiſche Uebungen, beſtehend in Dictaten und Abſchriften; Kenntniß der Wörterclaſſen, der Declination und Conjugation. Rection der Verhältnißwörter. Kleine Aufſätze. (10 Stdn.)

IV. B. a und b: Die Lehre von den Theilen des Satzes, theils an Leſeſtücken, theils in Verbindung mit dem lateiniſchen Unterrichte erläutert. Kleine Aufſätze, zuweilen Dictate. (4 Stunden.)

IV. A. a und b: Lesen und grammatische Uebungen an Beispielen aus dem Lesebuche. Aufsätze: kleine Erzählungen und Briefe. (4 Stunden.)

III. B. a und b: Lesen; Aufsätze: Nachbildung einer Erzählung oder Beschreibung oder eines Briefes. Lehre von den Nebensätzen. (4 Stunden.)

III. A.: Lesen; Declamationsübung; Aufsätze: theils Nachbildungen, theils freie Themata im Gebiet der Erzählungen, Beschreibungen, Charaden, Gespräche, Briefe u. s. w.; Lehre von der Wortbildung. (4 Stdn.)

II. B.: Lectüre aus deutschen Classikern, besonders Schiller; Deklamationsübungen; Aufsätze über freie Themata, besonders in Briefen; Wiederholung der Satzlehre. (3 Stunden.)

II. A.: Anleitung zum Entwerfen von Aufsätzen nach freien, hauptsächlich die künftigen Lebensverhältnisse der Schüler betreffenden Thematen. Grammatik. (3 Stunden.)

I.: Lectüre aus deutschen Classikern; Anleitung zu Aufsätzen; Grammatik. (3 Stunden.)

I. Latein.

IV. B. a und b: Einübung der Declinationen und der ersten Conjugation. (Uebersetzen aus Blume's Lesebuch.) Tirocinium von O. Schulz. (6 Stunden.)

IV. A. a und b: Einübung der regelmäßigen Conjugation, der Zahlwörter und Pronomina. (Uebersetzen aus Blume's Lesebuch.) Tirocinium von O. Schulz. Exercitia und Extemporalia. (6 Stunden.)

III. B. a und b: Uebersetzen des zweiten Cursus aus Blume's Lesebuch. Beendigung der Formenlehre und Einübung der wichtigsten syntaktischen Regeln. Exercitia nach O. Schulz's Aufgaben. (6 Stunden.)

III. A.: Cornelius Nepos; Exercitia nach dem zweiten Cursus von O. Schulz, Extemporalia. (6 Stdn.)

II. B.: Caesar de bello Gallico. Exercitia und Extemporalia. (5 Stunden.)

II. A.: Caesar de bello civili. Exercitia und Extemporalia. (4 Stunden.)

I.: Livius; Exercitia und Extemporalia. (4 Stunden.)

K. Französisch.

V. a und b: Lesen. Vocabellernen. Declination des Substantivs. Hülfsverben. Uebersetzen kleiner Stücke. (6 Stunden.)

IV. B. a und b: Lesen. Regelmäßige Conjugation. Uebersetzen entsprechender Beispiele und kleiner Erzählungen, welche zugleich gelernt werden. (4 Stunden.)

IV. A. a und b: Beendigung der Formenlehre; Zahlwörter, Fürwörter, Verhältnißwörter, unregelmäßige Zeitwörter mündlich und schriftlich durch Exercitien und Extemporalien eingeübt und damit Sprechübungen verbunden. Uebersetzen aus Herrmann's Lesebuch, Cursus II. (4 Stunden.)

III. B. a und b: Wiederholung der Formenlehre und Einübung der wichtigsten syntaktischen Regeln mündlich und schriftlich durch Exercitien und Extemporalien nebst Sprechübungen. Herrmann's Lesebuch, Cursus II. und III. (4 Stunden.)

III. A.: Charles XII. von Voltaire; Declamations- und Sprechübungen; Wiederholung des etymologischen Theils der Grammatik; Syntax; Exercitien und Extemporalien; Lectüre aus Herrmann's Lesebuch. Der Unterricht wird von hier ab nur in französischer Sprache ertheilt. (4 Stunden.)

II. B.: Grammatik; Declamationsübungen. Herrmann's Lesebuch; einzelne in's Deutsche schriftlich übersetzte Fragmente wieder mündlich in's Französische zurück übersetzt. Charles XII. cursorisch bis zu Ende. (4 Stunden.)

II. A.: Lectüre aus dem Handbuche von Büchner und Herrmann; einzelne Stücke ſchriftlich in's Deutſche und wieder zurück überſetzt; Declamationsübungen; Extemporalien und Exercitien; über das régime der Zeitwörter. (4 Stunden.)

I.: Lectüre aus dem proſaiſchen und poetiſchen Theile des Handbuchs von Büchner und Herrmann, theils ſtatariſch, theils curſoriſch; Wiederholung der ſchwierigſten Punkte des ſyntaktiſchen Theils der Grammatik; Extemporalien; freie Ausarbeitungen; Erlernung feinerer Redewendungen; Vorträge, Declamationsübung und Converſation. (4 Stunden.)

L. Engliſch.

II. B.: Die erſten Elemente, Einübung der Ausſprache; Erlernung der grammatiſchen Formen und Lectüre aus Heuſſi's Leſebuch. (2 Stunden.)

II. A.: Fortſetzung der Grammatik; Einübung der einfacheren ſyntaktiſchen Regeln; Exercitien; Lectüre aus Heuſſi's engliſchem Leſebuche. (2 Stunden.)

I.: Einübung ſyntaktiſcher Regeln. Shakspeare's Merchant of Venice; king Lear. Exercitien und Aufſätze. (2 Stunden.)

M. Zeichnen.

IV. B. a und b: Elemente des Linear-Zeichnens nach geradlinigen Körpern. (2 Stunden.)

IV. A. a und b: Elemente des perſpectiviſchen Zeichnens. (2 Stunden.)

III. B. a und b: Zeichnen nach P. Schmid's Lehrbuch, Theil I. (2 Stunden.)

III. A. a und b: Zeichnen nach der Natur nach P. P. Schmid's Lehrb. Theil II. und III. (2 Stdn.)

II. B. a und b: Zeichnung nach der Natur. Uebungen im Schattiren und Zeichnen nach Gypsabgüſſen. (2 Stunden.)

II. A.: Zeichnen nach der Natur und den Hauptregeln der Perſpective. Kenntniß des Grund- und Aufriſſes. Zeichnen nach Gypsabgüſſen. (2 Stunden.)

I. wie in II. A. (2 Stunden.)

N. Schreiben.

VII. a und b: Die Current-Buchſtaben. (8 Stunden.)

VI. a und b: Die Current- und Curſiv-Buchſtaben. Kleine Dictat-Uebungen. (6 Stunden.)

V. a und b: Die deutſchen und engliſchen Buchſtaben, Ziffern; Schreiben nach Vorſchriften. (4 Stunden.)

IV. B. a u. b: Die deutſchen und engl. Buchſtaben, Dictat-Uebungen, Schreiben nach Vorſchriften. (2 St.)

IV. A. a und b: Zu dem Vorigen kommen noch Schnellſchreibe-Uebungen. (2 Stunden.)

III. B. a und b: Schnellſchreibe-Uebungen nach Meyer's Leitfaden. Nach Vorſchriften: Quittungen, Rechnungen, Anweiſungen, Wechſel, kaufmänniſche Briefe u. dgl. (2 Stunden.)

O. Geſang.

Dritte Geſang-Claſſe, beſtehend aus den Schülern der V. a u. b und IV. B. a u. b: Notenkenntniß; Gehör- und Stimmübung; leichte einſtimmige Choräle und Lieder; Bau der Dur- und Moll-Tonleitern und Lehre von den Dur- und Moll-Tonarten. (In jeder Abtheilung 2 Stunden.)

Zweite Geſang-Claſſe, beſtehend aus den Schülern der III. B. a u. b und IV. A. a u. b: Intervallen- und Accordenlehre. Dreiſtimmige Choräle und Lieder. (In jeder Abtheilung 2 Stunden.)

Erſte Geſang-Claſſe, beſtehend aus Schülern der vier oberen Claſſen: Drei- und vierſtimmige Choräle, Chöre aus Joſua, Samſon von Händel, der Athalja von Schulz, aus Fauſt vom Fürſten Radziwil und Titus von Mozart. (4 Stunden.)

Alle jetzt an der Anstalt arbeitenden ordentlichen Lehrer sind während der Direction des verewigten Spilleke erst angestellt, und es ist kaum Einer von ihnen schon über die Jahre des kräftigsten Mannesalters hinaus, vielmehr sind die meisten noch junge und recht rüstige Männer, welche der Anstalt mit Wahrscheinlichkeit noch lange nützen werden. Die Namen mehrerer von ihnen sind in der literarischen Welt lange schon bekannt, so daß dieselben auch von dieser Seite ihr Weiterstreben an den Tag gelegt haben. Wir zählen an derselben überhaupt

1) die Professoren: Herrmann (Französisch), Dr. Lindes (Chemie), Kalisch (Deutsch, Latein, Geschichte) und Schmid (Zeichnen);
2) die Oberlehrer: Dielitz (Deutsch, Latein, Geschichte und Geographie), Gerber (Mathematik, Dr. Huberdt (Mathematik und Physik), Schulz (Naturgeschichte), Voigt (Deutsch, Latein, Geschichte, Geographie und Rechnen);
3) die Lehrer: Beselin (Zeichnen), Driesemann (Deutsch, Französisch und Rechnen), Ernst (Deutsch, Rechnen, Geographie), Fischer (Deutsch, Latein, Rechnen), Heller (Latein, Deutsch, Physik), Henfel (Französisch), Jacoby (Deutsch, Mathematik u. Geographie), Kirchner (Religion, Deutsch), Matthes (Schreiben), Meyer (Schreiben), Pistorius (Gesang und Deutsch), Schönau (Zeichnen), Schröder (Englisch), Seibt (Schreiben), Dr. Spilleke (Deutsch, Latein, Französisch), Wohlthat (Deutsch), Grosse (Deutsch, Rechnen), Oberlehrer Drogan (Latein), Prediger Buttmann (Religion),

von denen jedoch einige der letzten als außerordentliche Lehrer zu betrachten sind. — Aus diesem Grunde, daß Spilleke sich die Lehrer für seine Anstalten gerade so zu wählen verstand, wie er sie haben wollte, mußte es ihm wohl gelingen, durch

sie seinen Zweck an denselben zu erreichen, um so mehr, da er eine große Meisterschaft darin besaß, Lehrer und Lernende stets in Bewegung, also lebendig zu erhalten, wie denn überhaupt die Gabe und Kraft der Anregung auf beiden Seiten bei ihm das Ursprüngliche, Charakteristische, ihn Bezeichnende war. Andernseits aber dürfen wir auch gerade in diesem Verhältnisse nur die Möglichkeit finden, daß Spilleke im Stande war, dreien Anstalten von so bedeutendem Umfange vorzustehen, weil jeder Einzelne, auf eine gewisse Weise erst unter seiner Leitung zum praktischen Schulmanne ausgebildet, aus Pietät manche Pflichten mit übernahm, die von Rechtswegen dem Director zufallen mußten; die Anstalten aber zu keiner Zeit von ihm selbst als ein Gewordenes, sondern immer noch als ein Werdendes betrachtet wurden, dem, durch die Umstände geboten, bald hier, bald dort um etwas nur nachgeholfen werden mußte. Ja er erlangte in manchen Dingen, wie z. B. in der Bildung einer neuen Classe, eine gewisse Fertigkeit, Virtuosität möchten wir sagen, so daß wir Lehrer oft nicht wußten, woher er das Classenlocal, die innere Einrichtung der Classe genommen, und wo er noch Kräfte genug unter den Lehrern gefunden hatte, um durch Uebernahme außerordentlicher Lehrstunden die Lectionen zu besetzen. Mehr, als irgendwo anders, konnte man bei solchen Gelegenheiten erkennen, Spilleke sei ein geborner Director! —

Was nun aber die innere Organisation der Realschule im Allgemeinen betrifft, so bildet sie in ihren verschiedenen Abtheilungen drei über einander stehende Schulen. Die drei untersten Classen können als eine Elementarschule angesehen werden, in welcher man die Zöglinge so weit führt, daß, nachdem sie den ganzen Cursus in denselben vollendet haben, sie in die unterste Gymnasialclasse aufgenommen werden können, da sie sich im Ganzen die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche als Bedingungen hierzu nach der unterm 24. October 1838 von dem Königl. Ministerio der Geistlichen-, Unterrichts-

und Medicinal-Angelegenheiten erlassenen Verfügung vorausgesetzt werden, werden angeeignet haben. — Die drei folgenden Classen, Unter-Quarta, Ober-Quarta und Unter-Tertia, sind für solche Schüler bestimmt, die entweder den Cursus durch die ganze Schule machen wollen, oder welche zu einem gewöhnlichen bürgerlichen Geschäfte überzugehen gedenken. Sie bilden demnach eine niedere Bürgerschule, und das Hauptaugenmerk in denselben ist auf praktische Fertigkeit, welche aber ja nicht mit mechanischer Fertigkeit zu verwechseln ist, gerichtet; daneben wird zugleich durch den Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, vor Allem aber durch den Unterricht im christlichen Glauben auf Reinigung des Herzens, Veredelung der Gesinnung, und auf Kräftigung in allem Guten und Gott Wohlgefälligen hingewirkt. *) —

Die vier obersten Classen dienen dann endlich dazu, theils das bis dahin praktisch Eingeübte zu erweitern und zu befestigen, theils es nach Maßgabe des Standpunktes der Zöglinge in seinem innern Zusammenhange erkennen zu lehren. Sie machen daher, wenn der Name, um auch hier Spilleke's eigne Worte zu gebrauchen, nicht zu vornehm klingt, ein mehr wissenschaftliches Institut, die eigentliche Realschule, aus,

---

*) Es kann nicht ausbleiben, daß ein Sachkenner, wenn er den Lectionsplan für diese beiden Abtheilungen der Realschule genau durchsieht, einen, gerade für diesen Standpunkt der Schüler wesentlichen und für ihre sinnliche Thätigkeit auch höchst ersprießlichen, Unterrichtsgegenstand, die Naturgeschichte, gänzlich vermißt und dieses als einen Mangel für die innere Organisation derselben erkennt. Einem solchen kann ich dann aber zur Beruhigung sagen, daß derselbe auch dem überall spähenden Blicke Spilleke's nicht entgangen ist, sondern daß er gerade in den letzten Tagen seines Lebens darüber mit mir zu Rathe gegangen ist, auf welche Weise wohl demselben am zweckmäßigsten abgeholfen werden könne. Das Resultat dieser Berathung kann gleichsam ein kleines Vermächtniß sein, welches er seinem Nachfolger ausgesetzt hat; mag dieser nun dem Mangel nach Bedürfniß und Möglichkeit abhelfen! —

welche diejenige Bildung zu geben, oder wenigstens einzuleiten beabsichtigt, die, ohne durch genauere altclassische Studien bedingt zu sein, für die höheren Verhältnisse der Gesellschaft vorausgesetzt wird; eine speciellere Vorbereitung jedoch auf besondere Berufsarten, wie man solches in früheren Zeiten in dieser Abtheilung der Schule bestimmt anstrebte, findet nicht statt.

Hier, geehrte Leser, ist nun der Punkt angedeutet, auf den Spilleke von dem ersten Augenblicke seines Directorats in der Realschule hingearbeitet hat, den er nie aus dem Auge verlor, und um dessentwillen er Jahre lang seine Lehrer in den Conferenzen zu bearbeiten suchte. Daß er ihn endlich erreichte, sah er als den schönsten Lohn seiner Bemühungen um diese Anstalt an. Und ist man geneigt gewesen, ihm nachzusagen, er habe eine Umgestaltung der Realschule bezweckt, so kann hierin weniger ein Tadel liegen, da er das Richtige, Wahre, das er einmal erkannt, consequent zu verfolgen suchte, mochte die öffentliche Meinung in solchen Dingen für oder wider ihn sein. —

Unter solchen Umständen, wie sie sich in unserer Schule vorfinden, ist dieselbe genöthigt, sagt Spilleke in dem Jahresberichte von 1839, von vorn herein auf eine wissenschaftliche Behandlung ihrer Lehrobjecte zu verzichten; denn sie würde ihre Schüler durch eine solche nur auf einen Weg führen, den sie nicht zu verfolgen bestimmt sind, und mit vergeblichen Zurüstungen einen Grund legen, auf dem nicht fortgebaut werden würde. Es ist daher die Aufgabe der Realschule, sich den großen Fortschritten, welche die Wissenschaft neuerdings in allen Fächern gemacht hat, zwar anzuschließen, und sich ihrer Grundsätze zu bemächtigen, aber nicht um sie mitzutheilen, oder ihre Mittheilung vorzubereiten, sondern um dieselben in ein Bildungselement zu verwandeln, welches, bei Ueberlieferung der erforderlichen positiven Kenntnisse und Fertigkeiten, auf eine naturgemäße Weise die geistige Thätigkeit

ihrer Schüler anregt, dieſe, ohne gerade auf einen beſtimmten Beruf Rückſicht zu nehmen, für einen jeden, den ſie erwählen werden, bildſam macht, und ihnen zu ihrer Anſtelligkeit auch die innere Haltung einer durch Zucht und Lehre geläuterten und befeſtigten Geſinnung giebt.

Somit hat denn die Realſchule da, wo andere Anſtalten ihren Schülern die Schranken des gelehrten Studiums erſt eröffnen, den Cyclus ihres wiſſenſchaftlichen Unterrichtes abzuſchließen. Sie hat ihre Aufgabe erfüllt, wenn die Schüler, welche ſie mit dem Zeugniſſe der Reife entläßt, außer den durch das Reglement vorgeſchriebenen poſitiven Kenntniſſen und Fertigkeiten, und außer der allgemeinen, durch die geſelligen Verhältniſſe geforderten Bildung, in denjenigen Fächern, die mit ihren Talenten ſowohl, als mit ihrem künftigen Berufe am meiſten übereinſtimmen, durch eine tiefere Erkenntniß auch das Intereſſe der eigenen Fortbildung gewonnen haben. — Und daß dieſer Weg, weit entfernt, eine Hinderung oder Beſchränkung zu ſein, wie es beim erſten Anblicke erſcheinen könnte, der Anſtalt innerlich und äußerlich, je conſequenter verfolgt, um ſo gedeihlicher werden müſſe, hat die erfreuliche Friſche und Lebendigkeit ihrer Schüler, ſo wie die mit jedem Jahre, ja ſelbſt nach Spilleke's Tode, ſich noch immer ſteigernde Theilnahme des Publikums gelehrt. Darum immer vorwärts, immer aufwärts! —

III.

Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.

„Wie es vor alten Zeiten, da die Menschen an der Erde lagen, eine Wohlthat war, ihnen auf den Himmel zu deuten und sie aufs Geistige aufmerksam zu machen: so ist es jetzt eine größere, sie nach der Erde zurückzuführen."

Riemer über Göthe, II. S. 186.

Die Natur heißt das andere Buch, durch welches sich die Gottheit den Menschen offenbart hat; es enthält die älteste, ursprünglichste, unveränderlichste Schrift. Gerade in derselben Weise, wie es zu den ersten Menschen gesprochen, redet es noch zu uns. Nie hat es ein Wesen gegeben, dessen Sinne von dieser Sprache unberührt geblieben wären. Ein Jeder versteht zwar auch etwas von dem Inhalte; nur will auch sie erlernt sein, wenn man sie genau, gründlich verstehen will. Es giebt zwar nur eine Natursprache, unter allen Himmelsstrichen ist es eine einzige; was diese eine sagt, redet Mutter Natur zu allen ihren Kindern, und was sie verkündigt, verstehen die Sinne und das natürliche Gefühl. Es ist die Gefühlssprache der Natur. Aber gleich der eigentlichen Sprache der Menschen hat auch die Natursprache sich zu einzelnen Arten, einzelnen Sprachen, einzelnen Dialekten und Mundarten fortentwickelt, welche nun in den verschiedenen Gebieten des Erdballs erklingen. Eine andere Sprache wird auf dem Aequator gehört, als in den Polargegenden und in mittleren Breiten; eine andere auf dem Meere und auf den Eilanden

desselben, als auf Berghöhen und Thalschluchten; eine andere in Sandwüsten, als in fruchtbaren Niederungen an den Ufern der Flüsse. Diese Einzelsprachen kennt nicht jeder; jeder erlernt nur die (Natur-Mutter-Sprache), welche in der Gegend, wo er geboren ist und erzogen wird, erklingt; die andere muß er durch Reisen kennen zu lernen suchen, und selbst der eigentliche, tiefere Inhalt aller Naturdialekte erschließt sich dem Erdbewohner nicht durch bloßes Gefühl, er will aufgesucht, erlernt werden, die Natur wendet sich an den Verstand.

Sinn für die Natur hat jedes unverbildete, natürlich erwachsene Wesen, das Thier ist davon nicht ausgeschlossen, es wird vielmehr ganz von dem Natursinn und Naturgefühl beherrscht, einer jeden Art (species) von Thieren offenbart sie sich auf eigenthümliche Weise; auch der Mensch besitzt diesen Natursinn von Geburt, in den eigentlichen sogenannten Naturvölkern ist ihr Verständniß am vollkommensten, der cultivirte Verstandesmensch kann sie verlernen, überhören, durch den rechten Verstandesgebrauch aber dringt er tiefer in sie ein und lernt sie, ohne das Naturgefühl oder den Natursinn zu schwächen, recht verstehen. Nur so ist es des gebildeten Menschen würdig, Sinn und Verstand kommen in ihm in gleichem Maaße zur Entwickelung, der erste mehr auf natürlichem Wege, der zweite auf dem Wege der Cultur. Die Ausbildung des Verstandes ist ein Werk der Cultur. Aus dem einfachen Naturzustande erhebt man sich zu ihr, ohne die Sprache der Natur zu verlernen. Wo dies der Fall ist, da herrscht Verbildung. Sie herrscht in vielen Lebenskreisen, in mancherlei Beziehungen und Richtungen, und ist schlimmer als einfacher Natursinn ohne Bildung. Rousseau war davon so ergriffen, daß er sich gegen jedwede Cultur erklärte, und Bettine von Arnim nennt auf demselben Standpunkte oder in derselben Perspective den gebildeten Menschen das witzloseste aller Wesen. Aber diese Extreme, welche einen Theil Wahrheit enthalten, verleugnen nicht die Achtung vor der wahren

Bildung, sind vielmehr nur eine Folge derselben. Sie besteht mit in einem Verständniß der Natur. Davon ist hier die Rede und wird noch fernerhin die Rede sein.

Denn Kenntniß der Natur, nicht bloß Sinn für sie im Ganzen und Großen, das Begreifen ihrer Erscheinungen, das Wissen um ihre Thatsachen und Gesetze ist *ein wesentliches Stück jeder wahren Bildung*. Denket euch einen Mann, mit der staunenswerthesten Gelehrsamkeit versehen, mit dem umfassendsten Wissen auf den Gebieten der Sprachen, der Geschichte der Völker, der Religionen u. s. w. ohne Sinn für Naturverhältnisse und ohne Kenntniß derselben: es fehlet ihm ein wesentliches Stück; besonders in dieser Zeit, die so tief eingedrungen ist in ihre Gesetze, die früher zu den Geheimnissen gehörten. Darum bedarf es keines weiteren Beweises, daß auch der Lehrer weder gebildet werden könne noch dürfe ohne die Anleitung zur Naturkenntniß, und daß seine Fortbildung es erheische, daß er sich mit der Natur fort und fort beschäftige, sich theilhaftig mache der Forschungen Anderer und — selbst forsche. Denn man hat nicht, versteht nicht, woran man sich nicht betheiligt, wo man sich nicht selbstthätig zeigt. Gilt dies von allen Lehrern ohne Ausnahme von dem Hochschullehrer bis zum Dorfschullehrer (die Theologen, die doch auch Lehrer sind, schließen sich in der Regel, nicht ohne die empfindlichsten, leider noch wenig begriffenen Nachtheile, von dem Naturstudium aus), so *gilt es vom Volksschullehrer in besonderem Maaße, von dem Landschullehrer im höchsten Grade*. Des Schullehrers Aufgabe ist es, die Elemente aller Hauptbildungsmittel der Menschheit an die Kinder zu bringen; wie dürfte unter ihnen die Natur fehlen? Der Mensch hat den Beruf, in den Verhältnissen und Umgebungen, in welche die Vorsehung ihn gestellt hat, zu wirken zu seinem und Anderer Besten; die meisten haben es mit der Bearbeitung der Natur zu thun, unmittelbar und praktisch, alle werden von ihr berührt, alle sollen sie verstehen. Wie wäre irgend eine vielseitige Bildung,

die Grundlegung zu irgend einer Art vielseitiger Bildung möglich, ohne Naturkenntniß? Will man einen der Hauptgründe der Einseitigkeit, der Verirrungen, der Verschrobenheit kennen lernen, so muß man die Entfernung von der Natur, die Ertödtung des Naturſinnes, den Mangel aller Kenntniß der natürlichen Erſcheinungen und ihrer Geſetze nennen. Auch die beſondere Species der Verſchrobenheit, die Schullehrer-Verſchrobenheit entwickelt ſich aus dieſer Quelle. Sie reden von der Schöpfung, als wären ſie Augenzeugen derſelben geweſen, glauben das Verſtändniß der Geheimniſſe Gottes zu beſitzen, leben diesſeits in einem erträumten Jenſeits, verkennen alle Bedingungen der Entwickelung und Bildung des Menſchengeſchlechts und gerathen in eine unbegreifliche Anſchauungs- und Denkweiſe hinein — ohne Sinn und Verſtand für die Natur. Darum betonen wir deren Bedeutung und Wichtigkeit, nicht bloß um der geſunden, geraden Bildung der Schullehrer ſelbſt, ſondern um der naturgemäßen Grundlegung der Menſchenbildung überhaupt willen. Was den Lehrern zu gut kommt, kommt dem Menſchengeſchlecht zu gut; denn alle jungen Glieder des Menſchengeſchlechts ſind in den Händen, ſtehen unter den Einflüſſen der Lehrer. Wenn ich daher jetzt nur noch von der Beſchäftigung dieſer mit der Natur rede, ſo hat dieſe Rede die directeſte Beziehung auf den Unterricht, wenn es auch nicht überall ſpeciell ausgeſprochen wird.

Ich denke mir die Mehrzahl der Lehrer, ſie leben in kleinen Städten oder auf dem Lande, verkehren mit der Natur. Ich ſetze voraus, ſie haben in den Seminarien oder auf dem Wege ihrer Jugendbildung den nöthigſten Unterricht in Naturkenntniſſen (Geographie, Naturgeſchichte, Phyſik, populäre Aſtronomie u. ſ. w.) erhalten, und wenn dieſes nicht der Fall wäre, ſo müßte Solches nachgeholt werden: was hat nun ein ſo ausgerüſteter oder ſo gerichteter, ſtrebender junger Mann, wenn er in irgend einer Gegend der Erde eine Anſtellung übernimmt, zu thun? Dies zu zeigen oder anzudeuten, iſt meine

Absicht. Er erlangte bisher einen gewissen Grad der Naturkenntniß, er muß seine Kenntnisse erweitern, er muß die ihn umgebende Natur erforschen, ein Naturforscher werden. Das Forschen allein führt zu wahren Kenntnissen, zur Erkenntniß.

1. Er erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Cultur erzeugte.

Also geographische Länge und Breite, mathematisch-physikalisches Klima — Terrainverhältnisse, ebene oder Gebirgslage, Erhebung über der Meeresfläche, Wassergebiet, Lauf der Bäche, Flüsse und Ströme — eigentliche Bodenbeschaffenheit nach seinen Bestandtheilen und der Art seiner Bepflanzung mit Wäldern, Gräsern, Cerealien u. s. w.

2. Er erforscht die Flora seiner Gegend, nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung auf die Bodenbeschaffenheit und die Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Species an.

3. Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, so weit sie zugänglich geworden oder ihre Theile zu Tage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an.

4. Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Göthe und Andere. (!)

5. Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz specielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreise gehört, er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w.

6. Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schloſſen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüſſe mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden, er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus.

7. Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Finsterniß angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten, er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Die Leser werden schon sagen, das sei zu viel, sei zu viel verlangt, man wolle dem Lehrer Alles aufbürden. Darum füge ich das Weitere, was noch zu sagen wäre, nicht bei. Aber ein Einwand dagegen, gegen die Richtung, die hier verlangt, die Thätigkeit, die in Anspruch genommen wird, gehört zu dem Nichtigsten, was es giebt. Hat der Lehrer etwa keine Zeit dazu? Lebt er nicht in der Natur, geht er nicht spaziren, kommt er nicht mit Menschen, mit welchen er belehrend (d. h. zulernend) sprechen kann, zusammen, hat er kein Gefühl für Wärme und Kälte, für Luft und Wind? Lebt in seiner Umgebung kein Mensch, kein Arzt, kein Apotheker, kein Materialist, kein Bauer, der ihm hülfreiche Hand bieten kann? Soll und muß Alles auf einmal geschehen, Alles zu derselben Zeit, Alles immer? Hat das Jahr nicht dreihundert fünfundsechszig Tage und das Leben 60 und 70 Jahre? Darum geht mir weg mit Euern Einwürfen! Nicht das Geringste verliert Ihr an Eurer anderweitigen Thätigkeit; aber was wird gewonnen an wahren, wichtigen Kenntnissen, an dem

Heimischfühlen in seiner Umgebung, an dem Verständniß der Dinge und Zustände um sich her, an der Fähigkeit und Fertigkeit zu fruchtbarer, inhaltsvoller Belehrung der Kinder! Was Alles ist gar nicht hoch genug anzuschlagen. Ihr verlangt anschaulichen Unterricht, Bildung für das wirkliche Leben — und Ihr wolltet die Materialien des Anschauungsunterrichts, die Wege und Mittel zur Kenntniß des wahren Lebens verschmähen? Es giebt kein anziehenderes, belebenderes, bildenderes Geschäft, keins, durch welches man sich mehr erholt, erfrischt, erfreut, beruhigt und tröstet (wenn es sein muß), als die emsige, stille, thätige Beschäftigung mit der göttlichen Natur. Wie könnte ein so gerichteter Mensch (— und lebte er in einer Sandwüste —) lange Weile empfinden, still stehen, untergehen, verknöchern und versteinern, oder in die Verirrungen gerathen, die im Schwange sind, ein verschrobener Narr, ein Spott oder ein Gegenstand des Mitleids aller gesunden, frischen und thatkräftigen Menschen werden, indem er in einem rein erträumten Einbildungskreise lebt, das Leben unter seinen Füßen und vor seinen Augen verliert, alte Postillen reitet und am hellen lichten Tage einhergeht wie ein Stockblinder? Gegen diese Verirrungen, Armseligkeiten und Erbärmlichkeiten giebt es ein Radicalmittel: Beschäftigung mit der Natur; probatum est, versuchet es nur! Es bewährt sich augenfällig zuerst an der Gesundheit des Leibes, der ja ein Tempel Gottes heißt, aber es nur dann ist, wenn er kräftig und stark ist. Was läßt sich denn von einem Stubenhocker, einem Hektischen, einem in jeder Hinsicht Verzärtelten und Verwöhnten erwarten? Kann die geistige Gesundheit der Kinder von ihm gepflegt werden? Nein; denn es ist unmöglich. Von einem Hypochonder geht nichts Gesundes und Frisches aus. Lernet wieder Achtung und Respect vor der Natur, heget Vertrauen zu ihr, segnet Sonne, Mond und Sterne, Wasser und Wind, erforschet die großen Gesetze, die der unendliche Schöpfer selbst zu erschaffen gewürdigt hat, und

die Erde, die er Euch zum Wohnsitze angewiesen hat, und wenn Ihr einstens an eine andere Stelle des Himmels verpflanzt werden solltet, dann möget Ihr auch diese erforschen, einstweilen sehet Euch tüchtig auf dieser Erde um! Wo nicht, so nehmet auch die Worte: Bildung für das Leben, wahre Menschenbildung, naturgemäße Entwickelung u. s. w. gar nicht mehr in den Mund, sondern fahret fort, wie bisher, von der Bildung für den Himmel zu schwatzen, der Gegenstand der Verachtung gesunder Menschen zu bleiben und Narren wie bisher!

Zusatz.

In dem vorstehenden Aufsatze sollte der Satz accentuirt werden: der Lehrer, zuoberst der Landschullehrer, soll die Natur um ihn her erforschen. Er soll sich zum Mittelpunkte des Wissens und der Bildung in seinem Kreise machen. Mögen einige in seiner Umgebung ihn an gelehrtem Wissen in einem Fache (der eine in diesem, der andere in jenem) übertreffen: an Vielseitigkeit muß er sich von Keinem übertreffen lassen, eben so wenig an Klarheit und Anschaulichkeit des Wissens. Zwei Umstände kommen ihm erleichternd zu Hülfe: 1) das Leben in der Natur (auf dem Lande leben, heißt in der Natur leben*) und die unmittelbare, selbsteigne Auffassung der Erscheinungen; 2) die stete Beziehung des

---

*) Daher verzichtet ein Landschullehrer ohne das Leben in der Natur, d. h. ohne denkende Beschäftigung mit ihr, auf das Eigenthümliche, Bevorzugte oder Bevorzugende seiner Lage. — Bisher wies man ihn zur mechanischen, producirenden Beschäftigung in der Natur, zum Landbau, zur Bienen- und Seidenzucht u. s. w. an, es mag sein und geschehen, wo es nöthig ist; aber die denkende Beschäftigung darf nicht fehlen. Denn der Lehrer soll und darf kein Bauer (kein rusticus) sein, er soll zu den Gebildeten gehören, zum Mittelstand, der zwischen den Handwerkern und Gelehrten liegt.

Angeschauten und Begriffenen auf den Unterricht kleiner Menschen und deren Capacität. Das Erstere kann er nicht lassen als Mensch, das Andere nöthigt ihn zu einem Grad der Faßlichkeit und Bestimmtheit, deren jeder andere Mensch, der nicht Lehrer ist, entbehren kann oder entbehren zu können meint. Die Erforschung der Umgebung nach allen Seiten hat Reiz an und für sich; er wird für den Lehrer noch unendlich erhöht durch den Bezug auf die Schüler. Er will die Sachen wissen für sich, weil er ein Mensch ist, weil es zum Wesen des Menschen gehört, daß er begreift und denkt, ein Wissender ist; noch mehr aber will er die Sachen wissen um seines Amtes willen, um die ihm anvertrauten Schüler lebendig praktisch in den Kreis der Umgebung hineinstellen zu können. Ich kenne keinen anziehenderen Gedanken als eine solche Stellung des Lehrers, daß Jedermann weiß: der Lehrer ist ein Kenner der Umgebung, ein Beobachter, ein Wissender, bei ihm kann man sich Raths erholen, und wenn man seine Sammlungen vermehrt, so steigert man die Intelligenz desjenigen, in welchem sich die einzelnen Strahlen des Wissens seiner Umgebung concentriren.

Dieses und Anderes ergiebt sich aus der Betrachtung seiner Stellung als Lehrer.

Aber auch in objectiver oder wissenschaftlicher Hinsicht ist die Sache keineswegs eine gleichgültige. Gelänge es, in den künftigen Landschullehrern Naturforscher zu erziehen und in ihnen erwachsen zu sehen (das Beste muß der Mensch immer aus sich selbst machen): so würde Manches entdeckt werden, was bis jetzt gänzlich verborgen ist. Wohin ein Alexander von Humboldt nur kommen mag, in die Cordilleren oder in den Ural, nach Paris oder nach Petersburg: er macht Forschungen, bringt Neues, Unbekanntes an den Tag. Warum sollte dies denn nicht auch in kleinerem Maaßstabe von einem Lehrer geschehen können, der, was ihm an Ausdehnung seines Blickes (Extensität) abgeht, durch um so genauere, wiederholte

Beobachtung (intensiv) ersetzen kann? Bringt der Eine nichts Neues heraus, so geschieht es durch den Andern. Ich nenne einige Beispiele.

1. Bekanntlich giebt es in jedem Bache, Flusse, Strome Stellen, welche schwer oder gar nicht zufrieren. Welche sind es? (Dies muß der Lehrer schon deßwegen erforschen, damit er die Kinder warnen könne.) Welches sind die Ursachen?

2. Der Professor Ehrenberg in Berlin hat die Entdeckung gemacht, nicht nur, daß sich in den meisten stehenden Wassern Infusionsthierchen befinden (er hat viele neue Arten entdeckt und sie klassificirt), sondern daß ganze Torf- und Erdlager, Steinmassen u. s. w. aus lauter Schalen oder Panzern von Infusionsthierchen bestehen (Kiesel- und Kalkschalenthiere). Aus solchen Erdlagern besteht ein Theil des Bodens von Pommern, Rügen, Dänemark, Sicilien, Egypten u. s. w., und ganze Straßen von Berlin stehen auf einem lebendigen Infusorienlager. Ist das nicht interessant? Ist es nicht interessant, zu untersuchen, wo dieses der Fall ist in der Gegend, in welcher man lebt? Irgend ein Mensch in dieser Gegend besitzt doch wohl ein Microscop, oder macht sich eine Freude daraus, eins von seinen Reisen mitzubringen, wenn er weiß, daß er damit einem denkenden Manne einen Dienst leistet; oder es gehört auch nicht zu den Unmöglichkeiten, sich selbst in den Besitz eines solchen Werkzeuges zu setzen, durch welches man sich und den Kindern den Blick eröffnet in die Wunder der Schöpfung im kleinsten Raum.

3. Seit etwa einem Jahrzehend sind die Naturforscher aufmerksam auf besondere Nächte, in welchen Sternschnuppen zahlreich fallen, auf die Nächte um den 10. August und den 13. November herum. Je mannigfaltiger darüber Beobachtungen angestellt werden, desto schneller gelangt man zu sicheren Resultaten. Warum sollte nun dieser oder jener Lehrer die günstige Lage seines Wohnortes auf einer Höhe oder in der Nähe einer Höhe und eines freien Horizontes nicht be-

nutzen, in jenen Zeiten einige Abend- oder Nachtstunden Beobachtungen anzustellen und sie in engerem oder weiterem Kreise bekannt zu machen? Haben etwa seine Beobachtungen keinen wissenschaftlichen Werth, nun so werden durch ihn und sein Beispiel die dafür empfänglichen Talente seiner Umgebung geweckt.

4. Der Professor Dove in Berlin glaubt das Gesetz der Drehung der Winde und was damit zusammenhängt, Witterungsregeln u. dgl. m. entdeckt zu haben. Bewährt sich diese Entdeckung in den verschiedenen Theilen Deutschlands, oder welche Modificationen erleidet es durch den Einfluß örtlicher Beschaffenheiten?

5. An der Existenz der Irrlichter auf Sümpfen habe ich gezweifelt. Während ich in einer Gegend wohnte, von der man erzählte, daß oft Irrlichter gesehen würden, gab ich mir Mühe, eins derselben zu sehen. Es gelang mir nicht. Ich ersuchte daher diejenigen, welche dergleichen Erscheinungen oft wahrgenommen haben wollten, mich, wenn sich wieder dergleichen ereignen sollte, auf meine Kosten durch einen Boten davon zu benachrichtigen. Es geschah nicht. Ich steigerte daher mein Anerbieten und bot einen Dukaten für eine solche Nachricht; aber ohne Erfolg. Dadurch bin ich in jenem Zweifel bestärkt worden. Jetzt lese ich in dem „Leben, Leiden und Widerwärtigkeiten eines Niedersachsen, von ihm selbst beschrieben. Herausgegeben von J. F. Ruthe (Oberlehrer an der Gewerbschule in Berlin), Berlin 1841", S. 496: „Seit dreißig Jahren habe ich jedoch in der Mark Brandenburg, noch an andern Orten Deutschlands, welche ich berührte, keine Irrlichter gesehen, welcher Umstand wohl gegen ihre Existenz sprechen möchte u. s. w." Es leben viele tausend Lehrer auf dem Lande. Wer giebt bestimmte, zuverlässige Kunde von dem Dasein der Erscheinung, d. h. eigenen Untersuchung? Es wäre doch merkwürdig, wenn die allgemein geglaubte Behauptung ihrer Existenz auch zu den Fabeln gehörte. Wären,

wie ich beantrage, die Landschullehrer Naturforscher, der Gegenstand wäre längst außer Zweifel gestellt.

Solcher Gegenstände und Fragen giebt es Hunderte. Sie mehren sich mit jedem Tage. Der Lehrer nehme Notiz von ihnen, bewege sie in seinem Kopfe und mache sie (wenn auch nur die eine oder andere) zum Vorwurfe seiner Bemühungen.

Ihr verlangt oder wünscht eine bessere, geachtetere und einflußreichere Stellung im Leben; gut und schön. Macht Euch derselben würdig durch thätiges Eingreifen in dieses Leben! Thoren, die das Heil von Andern erwarten *); es wird spät werden, bis sie Euch heben. Hebet Euch selbst, dann seid Ihr gehoben!

---

*) Der Schullehrer ist als Lehrer kein Handwerker, kein Landbauer u. s. w, sondern ein Geistwecker, er hat es mit der Intelligenz zu thun. Darum auch mit der Intelligenz, mit dem Verständniß der Natur. Zu welchem Endzweck? Die Antwort: Die Natur zu verstehen, um sie zu verstehen — hat eine Wahrheit, aber nicht die ganze. Der Lehrer gehört zu den praktischen Menschen, die wissen wollen, um zu wirken. Auf wen? Bloß auf die Kinder? — Weil die meisten Lehrer nur dieses wollen und thun, darum ist ihr Einfluß so beschränkt, darum nehmen sie (es giebt freilich auch noch andere Gründe) in der Meinung der Welt die Stellung nicht ein, die ihnen gebührt. Die Erwachsenen sehen ihr Wirken in den Schulen nicht, bekümmern sich höchstens nur so lange um sie, als sie Kinder in dieselbe schicken; Viel von dem, was die Kinder lernen und üben, kommt im Leben nicht zur Erscheinung, oder geht auch wieder verloren; darum muß es des Lehrers Augenmerk bleiben, auch auf die Erwachsenen zu wirken, unter ihnen eine würdige, active Stellung einzunehmen. Wie kann er dieses? In Stadt und Land: durch Lesevereine, Lese-Abende, Gesprächs- und Vortragsabende — überall durch Intelligenz, was mehr bedeutet als Singen Der Schullehrer muß sich zum Mittelpunkt der Intelligenz in seinem Kreise machen. Immer unter Kindern, nur unter Kindern — wem genügt es? Wer fühlt nicht das Bedürfniß, auch mit Männern zu verkehren? Und zwar geistig! Denn der Schullehrer hat einen geistigen Beruf. Warum sammelst Du nun nicht einen Kreis um Dich herum? Einen Lehrerkreis — gut;

Notabene für Mißverstehende und Alles-besser-Wisser: Wer diesen Aufsatz richtig beurtheilen will, muß sich Göthe's Ausspruch vorhalten:

„Kein Mensch hat je mit der Feder auf seine Leser wirken können, der den Gegenstand, wovon er handelt, nicht mit einer gewissen Parteilichkeit behandelt."

A. D.

---

aber es reicht nicht hin; es darf dir nicht genügen. Wenn Du ein vielseitig gebildeter Mensch bist, werden willst, immer mehr werden willst, so erwacht der Trieb zum intelligenten Wirken von selbst in Dir. Meiner Anregung bedarf es dann auch nicht. Warum sammeln die Gelehrten in Berlin, Breslau, Königsberg u. s. w. ein nach Belehrung begieriges Publikum um sich herum (Männer und Frauen)? — Was jene sind in ihrem Kreis, bist Du Lehrer in dem Deinigen — Auch als Gemeinde-Repräsentant u. s. w kannst Du thätig sein. Aber Du bist ein Thor, wenn Du es abwartest, bis sie Dich zu etwas machen. Mache Dich selbst zu etwas! Kirchliche Wirksamkeit allein thut es auch nicht. Wer das nicht erkennt, versteht unsre Zeit gar nicht, ist entweder stockblind, oder schielend, weil verschroben.

*) Dieser Aufsatz hat in dem hiesigen älteren Schullehrer-Verein zu einigen Discussionen geführt. Ich komme darauf zurück, wie auf Dove's wichtige Forschungen in der Meteorologie. Sobald ich Zeit habe, entwickele ich für meine Leser das Wichtigste. Aber glücklich würde ich mich schätzen, wenn ich dazu beitrüge, der Lehrer Sinn für die Natur zu steigern, wenn die Resultate dieser Gesundheit und Frische in den Schulen und in den Schriften der Lehrer an's Licht träten. Sollte Jemand mir eine specielle Freude machen wollen, er theile mir Früchte seiner Arbeit auf diesem unbebauten, und doch so fruchtbaren Acker mit!

IV.

Beurtheilung neuer Schriften.

Raumlehre.

1. Die Raumlehre, ein methodisches Handbuch für Lehrer in Volksschulen, bearbeitet von J. F. Pechner, Rector in Birnbaum. Formenlehre. Birnbaum, 1840, beim Verfasser. Bis jetzt 2 Hefte.

Die Formenlehre, nämlich die Raumformenlehre ist, wie bekannt, ein Product der Pestalozzi'schen Schule. Ich möchte sie das Charakteristischeste derselben nennen; denn an keiner Schuldisciplin, an welcher die Pestalozzische Schule gearbeitet, hat sie so deutlich gezeigt, was sie wollte und, so Gott will, noch will, als an ihr: 1) Anschaulichkeit; 2) strenge Stufenfolge oder Entwickelung des Nachfolgenden aus dem Vorhergehenden; 3) Trennung des Ungleichartigen oder Verschiedenen und Beschäftigung der Schüler auf jeder Stufe mit Einem; 4) selbstthätiges Suchen und Finden — also durchgängig rationelles Verfahren.

Harnisch hat sich an mehreren Orten, zuletzt in der vierten Auflage seines Handbuches für das Volksschulwesen, tadelnd über die Pestalozzische, oder Joseph Schmid'sche Formenlehre geäußert und sie eine unförmliche genannt. Er hat recht, wenn er an ihr das unbegränzte und vage Betrachten mathematischer Formen, das Ausspinnen unzähliger Einzelheiten ohne bindendes Ziel und sichere Ergebnisse und den Mangel der Berücksichtigung der äußeren Lebensverhältnisse der

Schüler tadeln will. Darüber hinaus aber, oder wenn die Ansicht zur Verwerfung der Sache selbst oder der Methode Schmid's sich steigern sollte, würde nach meinem Bedünken der Tadel selbst getadelt werden müssen; denn recht betrieben und in den gehörigen, d. h. alle Zwecke und Verhältnisse der Volksschule weise berücksichtigenden Schranken gehalten, nenne ich die neue (nun freilich auch schon alte, aber vielen Lehrern noch ganz neue) Lehre eine unschätzbare.

Eben darum, weil man an ihr zuerst und am leichtesten das Wesen der Pestalozzischen Schule, d. h. des wahrhaften Elementarunterrichts weg bekommt. Vier seiner charakteristischen Eigenschaften sind vorher genannt worden. An keiner Disciplin, weder an der elementarisch behandelten Zahlenlehre, noch an der Sprache, noch an der Geographie u. s. w., springen dieselben so deutlich und unverkennbar in die Augen, wie an der Formenlehre, und ich muß gestehen, daß mir noch kein einigermaßen bedeutender Elementarlehrer (Seminarlehrer sind Elementarlehrer, sollen es wenigstens sein) vorgekommen ist, welcher die Formenlehre nicht verstand. Auf eine solche Thatsache muß man aufmerksam sein. Vorausgesetzt, daß die Thatsache wahr sei und sich auch außerhalb meines Erfahrungskreises zeigen sollte: ist es Zufall oder Nothwendigkeit?

Ich denke an die letztere, obgleich ich sie nicht für absolut erklären will.

Wer ein ächter Elementarlehrer werden will, muß die Pestalozzische Formenlehre — es ist nicht gerade nöthig, daß es nach dem Buche von J. Schmid geschehe — studiren, d. h. nicht lesen, sondern ein Schüler der Sache werden und sie so durchmachen, wie die Pestalozzische Schule sie in der Kinderschule betreibt. Dann eignet er sich die Fähigkeit an, so zu verfahren, wie obige vier Momente es verlangen, und er trägt die dadurch erlangte Fertigkeit auf die andern Gegenstände, d. h. auf sein ganzes Thun, natürlich mit den Modi-

ficationen, welche die Verschiedenheit der Stoffe verlangt, über. Nach meiner Ansicht haben wir, was die Bildung der Elementarlehrer, insonderheit der Seminarlehrer betrifft, in den letzten 20-Jahren nicht in jeder Hinsicht Fortschritte gemacht, sondern, wenigstens theilweise, Rückschritte. Diese rühren her von einer einseitigen Polemik gegen die Pestalozzische Schule, welche ihre Berichtigung findet in der Einseitigkeit der Pestalozzischen Schule, aber über die rechte Gränze hinaus sich erstreckte und in Männern ihre Hauptstütze hat, welche den Pestalozzischen, d. h. wahren Elementarunterricht nicht kennen. Es sind die Schüler der gelehrten Schulen, in welchen der Gegensatz des Pestalozzischen Unterrichts herrscht. Vor 30 Jahren schickte man die Literaten, welche sich dem Seminarunterricht widmen wollten, entweder zu Pestalozzi oder zu Schülern und Jüngern von Pestalozzi in die Schule. Allmählig sind die unmittelbaren Schüler dieses außerordentlichen Geistweckers und pädagogischen Entdeckers abgetreten, und man hat aufgehört, auf den wahren Elementarunterricht den Accent zu legen. Kurz, manche oder viele der jetzt in die Seminarien tretenden Lehrer haben an sich die Kraft des Elementarunterrichts nicht erfahren, und die Nöthigung dazu findet sich weder in inneren noch äußeren Motiven oder zwingenden Kräften. Mit daher leite ich die Erscheinung ab, daß der Unterricht in den Schullehrer-Seminarien an elementarischer Kraft verloren hat und — wenn es so fortgeht — noch mehr verlieren wird. (Was ich mit dem Zwischensatz meine, gehört nicht dieses Ortes.)

Eben darum wünsche ich, daß die Formenlehre wieder mehr und mehr berücksichtiget werde, von den Lehrern um ihrer selbst willen und in den Schulen. Wo sie gedeihen soll, müssen die Lernenden — gleich viel ob große oder kleine — das selbstthätige Suchen lernen und lieben. Es ist eine Seltenheit, eine Seltenheit in hohen und niederen Anstalten. In die letzteren es einzuführen, dazu gehört nur der dazu tüchtige

Lehrer, einmal weil er, als alleiniger Hauptlehrer und glücklicher Beherrscher seiner Schule, in Andern keine Hindernisse findet; dann, weil hier des zu erlernenden Stoffes nicht so viel ist, daß er die Schüler, wo nicht gerade hin zu erdrücken, doch zu bedrücken genöthigt ist. Dieses geschieht aber in den höheren Schulen; ich kenne keine Ausnahme davon. Und dieses betrachte ich als das Hauptunglück unsrer Schüler, als ein Unglück für die ganze Nation. Unsre Knaben und Jünglinge müssen zu viel lernen. Wer nur mittlere Körper- und Geisteskraft besitzt, also die meisten können die Massen nicht mit Selbstthätigkeit verarbeiten, sie werden durch die Schule nicht geistig freier, sondern gebundener, abhängiger. Die Lehrer eilen, um die Pensa zu beendigen; es fehlt an der nöthigen Verarbeitung und Uebung; statt die Schüler langsam die Gegenstände finden und produciren zu lassen, sagen sie ihnen dieselben vor, was ja gegen jenes schwere Geschäft ein sehr leichtes ist; kurz aus den höheren Schulen treten mehr gedrückte, als geistig freie, studirlustige und frohe Menschen hervor. Dieses ist eine der Ansichten, die sich mir über die genannte Kategorie des Schulwesens aufgedrängt haben.

Verhält es sich auch nur zum Theil also, so erklärt sich daraus zur Genüge, warum unsere Schüler zum selbstthätigen, freien Arbeiten, zum Hervorkehren neuen Lehrstoffes, zum Produciren, Entwickeln und Suchen keine Lust haben. Sie sind, wenn nicht übersättigt, doch vollkommen gesättigt; neue Mahlzeiten beginnen, ehe der frische Hunger eingetreten: woher sollte ihnen auch der letztere kommen? Kein Wunder, daß sie sich nicht umsehen und forschen. Sie schleppen die ihnen aufgebürdeten Lasten fort, und sie bedauern es, daß nicht neue Omar's die Masse der Bücher vermindern. Weder die Unterrichtsmethode, noch die Zeit und Kraft der jungen Leute hat mit dem Wachsthum des Lernstoffes gleichen Schritt gehalten; deßhalb haben wir wohl viele kenntnißreiche junge Leute, aber zum Erstaunen wenig selbstständige, freie Geister.

Wir sehen es schon an den Schulen, welche 10 — 14jährige Knaben für höhere Schulen vorbereiten. Die Erscheinungen frisch aufstrebender Jugendkraft sind hier schon selten. Die 10jährigen lernen außer den fortgesetzten Uebungen des Lesens, Schreibens und Singens: Religion, Geschichte und Geographie, Deutsch, Lateinisch und Französisch, Rechnen und Raumlehre u. s. w., meist Alles gleichzeitig, nicht nach einander. Je eifriger die Lehrer der einzelnen Fächer sind, desto mehr werden die Schüler abgearbeitet. Von dreißig suchen daher nicht drei mit Sehnsucht und demjenigen Interesse, das aus dem Gemüth stammt, die Lösung einer ihnen gestellten Aufgabe. Sie sind daran gewöhnt worden, daß die Lehrstoffe, welche ihre Zeit am meisten in Anspruch nehmen, Latein und Französisch, ihnen eingepaukt werden; auch der Geist hat seine Gewohnheiten, nicht mit Schnelligkeit geht er von der einen zu einer heterogen über: die Schüler erwarten daher auch von dem Lehrer der Raumlehre, daß er ihnen den Stoff einübe und ihnen nichts weiter zumuthe, als auf den Vortrag Acht zu geben und das Gegebene zu behalten. Unter solchen Umständen können die Elemente der Raumlehre nicht gedeihen, und der erste Unterricht darin ist ein harter und schwerer Dienst.

Zur Mittheilung dieser Bemerkungen hat die vorliegende Formenlehre den Anlaß gebracht. Dieselbe liegt dem Referenten erst in zwei Heften vor, die zusammen 150 Seiten stark sind. Ein drittes Heft wird die Formenlehre beschließen und in den drei folgenden Heften soll vorzugsweise die Meßkunde gelehrt werden. Jedes Heft kostet 7½ Sgr. Die Figuren sind dem Texte beigedruckt.

Den Stoff, welchen die zwei vorliegenden Hefte behandeln, kennen diejenigen, welche mit früheren Bearbeitungen der Formenlehre bekannt sind. Neu ist mir in denselben nur die Aufgabe des 18. §. des ersten Heftes: die Anzahl der Reihen (drei oder mehr Punkte in derselben Richtung bilden

eine Reihe) zu bestimmen, welche mit einer gegebenen Anzahl von Punkten gebildet werden können. Die Anordnung des Stoffes ist den Anforderungen des Elementarunterrichts gemäß, die Behandlungsweise klar und bestimmt, größtentheils in Fragen und Antworten, mit Berücksichtigung stärkerer und schwächerer Schüler, der Druck ist sehr deutlich, die Aufstellung des Zusammengehörigen übersichtlich, was die Auffassung sehr erleichtert, kurz die Schrift wird nach den Aspecten, welche die zwei ersten Hefte eröffnen, eine vorzügliche werden. Wer mit der Formenlehre noch nicht bekannt ist, wird wohl thun, sie nicht unbeachtet zu lassen. Der aus ihrer Bearbeitung für elementarische Fertigkeiten entspringende Gewinn kann nicht unbedeutend sein. Es versteht sich, daß derselbe nur dem zufällt, der die Schrift nicht als ein Lese-, sondern als ein Aufgaben- und Uebungsbuch betrachtet. Umsonst ist nur der Tod.

---

2. Die Raumlehre, ein methodisches Handbuch für Lehrer in Volksschulen, bearbeitet von J. F. Pechner, Rector in Birnbaum. Erster Theil. Formenlehre. Drei Lieferungen. Birnbaum, beim Verfasser, **1840**. (**238** S.) — (Fortsetzung.)

Mit dem dritten Hefte ist der erste Band, die Formenlehre enthaltend, beendigt. Ein Urtheil über dieselbe als Ganzes ist nun möglich und leicht.

Die nicht unbeträchtliche Reihe der über Formenlehre erschienenen Schriften begann bekanntlich mit Joseph Schmid, und ihr Ende oder ihren Abschluß erreicht sie, wenigstens vorläufig, mit Pechner.

Schmid lehrt in seinem dickleibigen Buche die Schüler und Lehrer mit den Raumobjecten: Punkt, Linie, Fläche ꝛc., operiren, das Einzelne betrachten, mit Anderem verbinden, Neues finden. Dies Finden, nämlich das Selbstfinden und

folglich das Selbstsuchen ist die Hauptsache. Die Kenntniß der Sache selbst hat geringeren Werth. Die Formenlehre war von Anfang an ein formaler Unterrichtsgegenstand. Dies blieb sie, so lange man sich an das Buch von Schmid hielt. Die Zahl der Lehrer, die dieses thaten, ist klein geblieben. Das Buch hat trotz dem, daß Jedermann von Pestalozzi sprach und ungeachtet dasselbe noch eins der besseren der Pestalozzischen Schule ist, keine zweite Auflage erlebt. Man ging bald von ihm ab. Das Resultat der Uebungen schien den Lehrern kein dem Aufwand an Zeit entsprechender Gewinn zu sein. Die meisten aber ließen sich gar nicht auf die Sache ein. Bei der Beschränkung des Elementarunterrichts auf das Nothwendigste, fast allenthalben durch unabweisliche Forderungen den Lehrern aufgenöthigt, schien ihnen das Spiel mit Formen ein leeres Spiel zu sein. Sie hatten recht, wenn man unter Lernen das Aufnehmen positiver Wissensstoffe versteht, aber sehr unrecht in den Augen desjenigen, welcher meint, daß die Elementarschule die Aufgabe habe, das Kind schon zur Selbstthätigkeit zu bestimmen und, wo möglich, die Forsch- und Entdeckungslust in ihm zu wecken. Aber genug, man verließ den Schmid'schen Gang, reducirte die Formenlehre entweder auf ein bloß äußerliches Anschauen, wobei es sein Bewenden hatte, oder man betrachtete sie als die Grundlehre der Geometrie und legte sie darauf an. Im ersten Falle fand man es am bequemsten, sie mit dem elementarischen Zeichnen zu verbinden; im andern behandelte man sie so, wie J. J. J. Hoffmann, der es den Lehrern und Schülern so leicht macht, daß sich daraus die Verbreitung des Buches *) erklären läßt. Aber

*) Geometrische Anschauungslehre. Eine Vorbereitung zum leichten und gründlichen Studium der Geometrie. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mainz, 1839, bei Kupferberg. — Die Behandlung des Stoffs ist sehr einfach. — Jede Figur wird nach drei Gesichtspunkten betrachtet: 1) Anschauung; 2) Bezeichnung; 3) Erklärung und Folgerungen. So nämlich

es war ein totaler Abfall von der urſprünglichen, ächten Richtung, die das Erfinden anſtrebte. Daſſelbe hat, es iſt nicht zu leugnen, ſeine großen Schwierigkeiten. Sie liegen in den Lehrern, in den Schülern, in den Schulen. Daraus erklärt ſich die Seltenheit ihrer Erſcheinung. Gar viele Lehrer haben bis heute keine Ahnung davon, daß man Wahrheiten finden, daß man zum Finden anleiten könne, daß es eine ſyſtematiſche Anleitung dazu gebe, daß das Kind es lernen könne. Aber auch die, welche das nicht nur wiſſen, ſondern ſelbſt verſtehen, benutzen oft ihre Geſchicklichkeit nicht wegen des Zuſtandes ihrer Schüler, der meiſten Schüler, die, ohne außerordentliche Anſtrengung wohl etwas aufnehmen und behalten, aber nichts Geiſtiges ſelbſt machen oder produciren können. Man darf auch dieſes Wort vor dem großen Publikum kaum nennen, ohne ausgelacht oder des bekannten Schulmeiſterdünkels beſchuldigt zu werden. „Sie (wir) wollen, heißt es, Weſen zur Production anleiten, die ſelbſt eben erſt producirt worden ſind. Daß ſich Gott erbarme!“ Durch ſolche und ähnliche Reden haben ſich aber die tüchtigeren und entſchiedeneren Lehrer nicht ſchrecken laſſen, welche wußten, was ſie konnten und ſollten. Aber auch ſie verzichteten oft auf das ſchöne Streben. Der Schüler ſind zu viele, der Schulbeſuch unregelmäßig, das Erlernen des für unerlaßlich gehaltenen Lehrſtoffes nimmt alle Zeit weg, die Behörden verlangen Fertigkeiten in und an ihm, oft oder meiſt nichts Anderes. Bedenkt man das Alles, ſo begreift man ohne Mühe die Seltenheit der Erſcheinung, daß die Formenlehre in einer Schule

---

im erſten Theil, der bis S. 132 reicht. Im zweiten von S. 133 — 178 werden die geometriſchen Abkürzungszeichen, Grundſätze und Forderungen, der Begriff, die Haupttheile und Methode der Geometrie und Mathematik überhaupt erklärt. An ſie reihen ſich zwei andere Werke deſſelben Verfaſſers: Geometriſche Wiſſenſchaftslehre und ſtereometriſche Anſchauungs- und Wiſſenſchaftslehre, die in neuen Auflagen bei Kupferberg in Mainz erſchienen ſind.

gedeiht ohne Beeinträchtigung des Uebrigen. Und doch ist eine Hauptschwierigkeit noch nicht einmal genannt, diejenige, welche selbst höchst tüchtige Lehrer von der Bahn des Suchens und Findens abschreckt. Sie lehren, wie es recht ist, klassenweise, die betreffenden Schüler werden zusammengehalten, es ist Schulunterricht und darauf zu sinnen, daß jede Stunde, ja jeder Theil einer Stunde dem Schüler, jedem Schüler, eine Ausbeute liefert. Wenn ich sie aber suchen lasse, so sucht jeder für sich, und wenn er etwas findet, so findet er es und kein Anderer. Diese Andern haben nichts gefunden. Haben sie gesucht, ich kann es nicht immer wissen, wenigstens kann ich ihnen keinen Vorwurf daraus machen, daß sie eben nichts gefunden haben. Die kostbare Zeit scheint verloren, und ist es für Alle, die in der That nicht gesucht haben. Um diesem offenbaren Uebel vorzubeugen, vermeiden die tüchtigen Lehrer das Isoliren, das, wenn gesucht werden soll, nothwendig ist; sie lassen die Einzelnen nicht selbstständig gehen, sondern halten Alle zusammen, indem sie höchstens die Sache mit der Klasse entwickeln. Natürlich müssen sie nun die Behandlungsweise nach der Kraft der Klasse, d. h. nach ihrer mittleren oder unter dem mittleren Durchschnittsstandpunkte, einrichten, all' zu viel Zeit kann auf die Entwickelung nicht verwandt werden, theilweises Geben und Anlehren ist unvermeidlich, man muß sich damit begnügen, daß Jeder das Unentbehrlichste lernt, man muß die Erfindungsmethode daran geben. Die Rücksicht auf das Gesammtwohl der Schüler scheint es zu fordern, fordert es vielleicht oft wirklich, es ist recht Schade. Darum gelingt es nur seltnen Menschen, die schöne Sache festzuhalten. Wie machen sie es? Schmid verlangte, daß keinem einzigen Schüler etwas gegeben, gesagt, mitgetheilt werden solle; jeder sollte Alles finden. Natürlich geht das nur da, wo man den Unterricht so behandeln kann wie den Privatunterricht. Hier geht es, aber in den meisten Schulen geht es nicht. Die Rücksicht auf das Zusammenhalten der

Schüler und gemeinsames Lernen darf nicht verschwinden, sondern muß vorwalten. Lernt auch der Einzelne nicht auf die allernaturgemäßeste Weise, er lernt doch.

Der Schullehrer macht es darum so:

Er entwickelt den Stoff mit Allen zugleich, dialogisch, was zum Fortschritt unentbehrlich ist, die Wahrheiten werden in bestimmten Sätzen ausgesprochen und eingeübt. So wie das Entwickelte und Eingeübte zur Lösung einer kleinen Aufgabe hinreicht, so giebt er diese, und nun suchen die Schüler, jeder für sich, jeder auf seiner Tafel. Das Aufheben des Zeigefingers der linken Hand, während die rechte noch arbeiten kann, zeigt ihm, ob einer oder wie viele die Aufgabe gelöset zu haben glauben. Zu diesen begiebt er sich hin und läßt sich leise sagen und zeigen, was sie gefunden haben. Der hat nichts, der hat es halb, der ganz. Je nach der Natur des Falles läßt er sie noch fortsuchen, oder er giebt neue Fingerzeige, oder er läßt den, dem die Lösung gelungen ist, vor den übrigen die Entwickelung machen. So lernen alle die Sache, wenn sie sie auch nicht alle gefunden haben. Das ist Schulunterricht; er bleibt heuristisch, aber er nimmt die Modificationen an, welche das Zusammensein Vieler erheischt. Nicht um Vieles wird der innerlich wirkende Elementarlehrer auf diese Art der Wirksamkeit verzichten. Alles über einen Kamm scheeren, ist leicht; aber die individuelle Bildung verlangt mehr. Der erfinderischen Köpfe giebt es nicht viele; aber sie kommen auch vor. Und sie sind die besten. Unter dreißig findet sich doch gewiß ein vorzüglicher, sechs bis acht gute. Es ist und bleibt ein Unrecht, deren individuelles Talent nicht zu berücksichtigen. Es geschieht in der angegebenen Weise, nicht zum Nachtheil der mittelmäßigen und schlechten Köpfe, sondern zu ihrem Vortheil. Jene zeigen ihnen, was man leisten kann, und die Art, wie sie, ihre Mitschüler, es ihnen vormachen, trifft ihre Denkweise oft genauer, als der Lehrer es vermag. Das Entwickelungsprincip ist nun zum Theil in die Schüler

verlegt; man wirkt von innen heraus, es ist ein selbstthätiges Wachsen.

Nun müssen wir noch von Hrn. Pechner's Buch reden. Ich sagte schon, es bringt einen Abschluß. Denn es entwickelt den Lehrstoff in so vollständiger, zweckmäßiger, elementarischer Weise, wie keine andere Schrift. Es ist ein Buch für den Lehrer, für den lernenden und für den lehrenden Lehrer, Handbuch und Leitfaden zugleich. Der anfänglich ausführlichere Dialog wird allmählig concentrirter. Auf's Selbstfinden wird die Sache aber immer angelegt. Mit Anschauung und Betrachtung wird begonnen, einzelne Beispiele und Fälle leiten inductiv auf die allgemeinen Sätze, Gesetze und Regeln, die nun in kurzen Sätzen aufgestellt werden.

Die Einleitung betrachtet die vier Grundgegenstände der Raumlehre. Sie geht vom Körper aus und gelangt zum Punkt. Der erste Abschnitt betrachtet diesen, der zweite die Linie, der dritte den Winkel, der vierte die Figur, der fünfte den Körper. Die Figuren sind in den Text eingedruckt, der Druck ist sehr deutlich, übersichtlich, was eine Hauptsache ist. Ueberall giebt der Verfasser combinatorische Aufgaben. An ihnen bethätigt sich der mathematische Verstand der Kinder. Zu logischen Schlüssen in der Art, wie sie bei geometrischen Beweisen in der herkömmlichen Weise vorkommen, reicht er nicht hin und ist dazu nicht zu befähigen; aber Entwickelungsreihen aufzustellen von einem Elemente aus zum zweiten, dritten, vierten — — — bis zur Erkenntniß des Gesetzes, das vermögen Kinder unter der Leitung eines sinnigen, sachkundigen Lehrers. Ich kenne in der Schule nichts Schöneres; denn es giebt nichts Natürlicheres, Einfacheres, das Kind zu freudigem Lernen Bethädigenderes, ihm die Beschäftigung mit Geistigem lieber Machendes, als dieses natürliche Wachsen. Ich habe es schon einmal gesagt: um die Lehrer von dem Anlehren, Aufzwingen, Einpfropfen und andern alten Unarten, welche die Schule dem selbstthätigen Kinde zu einem Zwinger ma-

chen, abzubringen, giebt es kein beſſeres Mittel als die Formenlehre. Bei Vielen wird auch dieſes nicht mehr anſchlagen, weil der alte, todte Kram ſie getödtet hat, zu ihrem Glück wiſſen ſie nicht, wo und wie ſie ſtehen; aber es giebt doch auch noch beweglichere Geiſter. Noch höheren Werth hat, wie ich oben ſchon andeutete, die Formenlehre. Sie ſtellt am reinſten das wahre Weſen des Elementarunterrichts ſeit Peſtalozzi dar, ſie lehrt das Entwickeln, und da ſie zu einem naturgemäßen Unterricht nöthigt, ſo öffnet ſie dem Lehrer den Blick in die Natur des ſich naturgemäß entwickelnden Geiſtes. Dieſes ſchlage ich am höchſten an. Der Lehrer der Formenlehre ſieht vor ſeinen Augen den Geiſt der Kinder wachſen, es enthüllt ſich ihm nicht nur das Gewordene, ſondern das Werdende. Es muß, wer zum erſten Mal dazu gelangt, ihm wie Schuppen von den Augen fallen, Staunen und Entzücken müſſen ihn ergreifen, um nicht zu ſagen Bewunderung oder Anbetung, kurz das Gefühl, das den erfaßt, der jemals einer Entſtehung gelauſcht hat. Alles, Entſtehen, Werden, Erzeugen iſt geheimnißvoll; das Wahrnehmen deſſelben, ſelbſt wenn es beim Ahnen bleibt, erfüllt mit heiligem Schauer. Man ſteht vor der ſchaffenden Kraft ſelbſt. Die Entwickelung eines Geiſtes iſt auch eine heilige Geſchichte. Durch ihre Beobachtung wird man Pſycholog, und man bekommt Reſpekt auch vor der innern Natur. Der Lehrer iſt der Gegenſatz eines Künſtlers. Dieſer ſtellt das Vollendete, Vollkommene, Ideelle dar, mit dem erſt Werdenden weiß er nichts zu machen. Mit dieſem aber hat es der Lehrer zu thun, er kann deßhalb dem Publikum keine Kunſtanſchauung gewähren. Ob darin ein Grund liegt, warum das Publikum den Lehrer ſo gering ſchätzt gegen den Künſtler? Ich weiß es nicht; aber die Gründe dieſer allgemeinen Erſcheinung müſſen ſehr allgemein ſein. In ſtiller Nacht, während die Menſchen die Augen ſchließen, wachſen die Pflanzen am meiſten. Auch in der äußeren Natur erſcheinen die geheimnißvollen

Kräfte dem sinnlichen Auge nicht. So belebt und befruchtet ein schaffender Geist die Pflanze im Kinde.

---

3. Der Unterricht in der Raumlehre oder Geometrie. Ein Handbuch für Lehrer und Schüler. Von K. Gruber, Oberlehrer am Großherzoglichen Schullehrer-Seminar zu Ettlingen. Karlsruhe, 1839, Braun. (VI und 69 S.)

Versteht man unter Handbuch ein Buch, in welchem man sich Raths erholen kann, weil es den Lehrstoff ausführlich behandelt, so trägt das vorliegende diesen Namen mit Unrecht an der Stirne. Es enthält nämlich nur kurze Sätze, Fragen und Aufgaben. Wie könnte sonst auf 69 Seiten die ganze Geometrie nebst der Berechnung des Rauminhaltes der Körper vorkommen? Der Lehrer soll also nur aus ihm erkennen, was er aus der Geometrie vornehmen soll und in welcher Ordnung, das Wie muß er auch hinzubringen; der Schüler hat an ihm ein Mittel zur Wiederholung und Uebung. Die Zweckbestimmung in der Vorrede, „daß die Schrift dasjenige enthalten solle, was dem Schüler geradezu gegeben werden muß", setzt in einige Verlegenheit. Denn der Verf. giebt in der Regel die Lehrsätze geradezu, worauf denn Fragen und Aufgaben folgen. Ob der Lehrer die Beweise auch geben oder der Schüler sie suchen solle, weiß man nicht. Letzteres ohne Zweifel da, wo ein Lehrsatz in eine Frage eingekleidet ist. Die Schrift erscheint mir als ein Product einer gewissen Planlosigkeit. Wenigstens ist es mir nicht gelungen, das Princip der Anordnung und des Fortschritts zu erkennen. Sollte eine zweite Auflage erscheinen, so möge der Hr. Verfasser die Leser darüber aufklären.

---

4. Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauche bei dem Unterrichte in Real- und Gymnasial-Anstalten. Herausgegeben von Dr. C. Nagel, Professor der Mathematik ꝛc. in Ulm. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage mit 17 lithographirten Tafeln. Ulm, Wohler'sche Buchhandlung, 1839. (XII und 140 S.)

Eine Geometrie im gewöhnlichen Sinne des Wortes und nach der bekannten Methode: 1) Erklärungen; 2) Grundsätze; 3) Lehre von Winkeln und Parallellinien; 4) Lehre von Dreiecken; 5) Lehre von Parallelogrammen; 6) Lehre vom Kreise u. s. w. In jedem Kapitel folgen dann Lehrsätze mit ihren Beweisen, Erklärungen und Aufgaben mit ihren Auflösungen auf einander. Auf entwickelnden Unterricht scheint es der Hr. Verfasser nicht abzusehen; der Lehrer, hier das Buch, lehrt, der Schüler lernt, und hinterher übt er sich. Auf das Letztere deuten die Aufgaben hin von S. 129 — 140, ohne Auflösung. Der Lehre von der Aehnlichkeit schickt der Verf. die allgemeine Proportionenlehre voraus. Er denkt sie sich also von einem Alter, daß sie dieselbe noch nicht kennen. Ihre Behandlung ist sehr allgemein, abstract. Nach unserm Ermessen ist dieses entschieden ein Fehler. Knaben von 14—16 Jahren haben dafür keinen Sinn. Unter zehn ist kaum einer, den man für die Sache gewinnt. Und doch läßt sich die Proportionslehre selbst jüngeren sehr anschaulich, sehr lehrreich, sehr anziehend machen, ohne daß der Gegenstand seine Strenge verliert. Durch allgemeine, an die Spitze gestellte Lehrsätze und ihre Beweise, deren Entstehung der Schüler nicht begreift, gelangt man nimmer dazu.

---

5. Lehrbuch der Geometrie als Leitfaden beim Unterrichte an höheren Bürgerschulen und ähnlichen Lehranstalten von W. Mink, Lehrer der Ma-

Anmerkungen zu den höheren Unterklassen zu Gedicht. Mit 9 Sprachbeispielen. Gedicht, Schüler, 1840. (144 S.)

Dieß Gedicht enthält und bot seinen Verfassern Einen in der besseren Klingelbeutel-Literatur ziemlich gangbaren Theorie-Gemische, Grammatik, etwas mit Lehrbücher Zusammensetzte mit vielen Schulbüchern und Sprachbüchern mit dem Gedicht das Material zu verfolgen, damit es es verarbeite, schon mit in sein eine Gedicht und ersten Zeit, und Gedicht in sein Gedicht, und Gedicht, das Gedicht.

Man muß nun Beweise das Gedicht beweis, so wichtig wie bald es sein Gedicht in einer Gedicht-Sprache, und welches die Kosten sind 36, Gedichten 17 Jahren anderen, ganz verschiedenen weiten sind, die Gedicht, Gedichten im Gedichten, welchen den Gedicht wird Gedichten Gedichtsgrad an die Gedicht, Gedichten, so daß Gedichten, ist sein die Gedichten Gedichten, nennen sie die Gedichten Gedichtsgrammatiken, wenn gegen Gedichten, und die Grammatiken, Gedichten, als allerdings auf eine nach Gedichtsgrammatik, Gedichtsgrammatiken 41, Gedichten 41, die in die zur Gedichtsgrammatik Gedichte sind Gedichten sind 41, einem Gedichten, die lebendige Gedichten, die Gedichten, Grammatik und der Grammatik der einem Gedichten **aus der alle der alle Gedichtsform, welche aus** einer Gedichte Gedichtsgrammatik, eine nicht einmal in Gedichten. In Gedichten grammatischen Gedichten, Gedichten, Gedichten, Gedichten in den grammatik Gedichten bei Gedichtsgrammatik, welche Gedichtsgrammatik, Gedichten, Gedichten, Gedichten

Man hat den Gymnasien die Massen vorgeworfen, die höheren Bürgerschulen müssen sich an der eigenen Nase zupfen. Dort ist der Lehrplan viel einfacher als hier. Von Schülern der höheren Bürgerschulen kann das, was von ihnen in der Abiturienten-Prüfung verlangt wird, nur ausnahmweise erwartet werden. Und ist es wünschenswerth, daß sie Alles leisten? Ich kann es nicht glauben. Ich weiß zwar, daß dem Reglement gemäß gelehrt wird; aber ich weiß auch aus Erfahrung, daß die besten Schüler die Massen nicht verarbeitet haben. Folglich hat man sich nach dem Reglement, nicht nach den Schülern gerichtet. Dadurch entsteht denn natürlich ein großes Verderben. Denkt man nun gar an die Naturgeschichte, Technologie und Chemie, wie sie in höheren Bürgerschulen gelehrt werden, es wird einem graulich.

Die vorliegende Schrift müssen wir übrigens sehr loben. Die Sätze sind nicht bloß so geordnet, wie sie allenfalls systematisch aus einander abgeleitet werden können, sondern die verwandten stehen beisammen. Das ist ein Vorzug. Der zweite besteht darin, daß eine innere Fülle von Material vorhanden ist. Derselbe Gegenstand wird von vielen Seiten angesehen, gedreht und angewandt. Drittens, es ist ein Reichthum von Aufgaben vorhanden. Kurz, der Herr Verfasser hat den Gegenstand selbstständig und mit beständiger Berücksichtigung auf die Erweckung der Selbstthätigkeit der Schüler bearbeitet. Sein Buch ist weniger ein Lehrbuch als ein Schulbuch. Nur muß ich noch einmal meine Bangigkeit aussprechen, die mich bei dem Gedanken ergreift, daß nur ein Schüler, der dieses Alles durchgemacht hat, zu der Gnadenpforte der gesetzmäßigen Entlassungsprüfung zugelassen wird. Aber dieses ist kein Vorwurf, der den Verfasser trifft; seine Arbeit ist als eine vorzügliche anzuerkennen, und wir machen die Lehrer der betreffenden Anstalten aufmerksam auf sie. Auf 141 Seiten enthält sie einen wahren Reichthum an wohlgeordnetem Material.

---

6. Lehrbuch der Stereometrie und sphärischen Trigonometrie für Gymnasien und höhere Lehranstalten von J. C. H. Ludowieg, Oberlehrer der Mathematik und Physik am Gymnasium zu Stade. Mit 6 Kupfertafeln. Hannover, 1840, Hahn'sche Hofbuchhandlung. (XVI u. 345 S.)

Dieses Buch ist der zweite Theil eines Werkes, dessen erster, der die Elementargeometrie enthält, sich an die vorzügliche Arbeit von Thibaut anschließt. Der vorliegende zweite ist eine freiere Arbeit des Herrn Verfassers. Aus dem großen Umfange des Buches läßt sich auf die Ausführlichkeit der Behandlung des Stoffes ein Schluß machen. Der Verfasser überläßt dem Leser nichts, sondern stellt Alles selbst dar, löset die wenigen Aufgaben, welche vorkommen, auf, Uebungsbeispiele fehlen ganz. Das Buch eignet sich daher zum Studium für Solche, die keinen Lehrer haben. Lehrer selbst können auch Manches aus ihm lernen, da der Herr Verfasser selbst in der Entwickelung der Grundwahrheiten, in der Stereometrie z. B. der Ebenen und ihrer Lagen gegen einander, sehr ausführlich ist. Aber es ist nach seiner ganzen Anlage weniger ein Schulbuch als ein Lehrbuch. Auf organische Aneinanderfügung und Entwickelung macht es keinen Anspruch. Der Leser wird von einem Satze zum andern geführt, er lernt die Deduction der nachfolgenden aus den früheren, aber die Nothwendigkeit des Fortschrittes von einem zum andern bleibt ihm größtentheils verborgen. Höhere Ansprüche der wissenschaftlichen Systematik und der organisch gliedernden Lehrkunst erfüllt das Buch nicht.

---

7. Lehrbuch der Geometrie von K. Snell, Lehrer der Mathematik an der Kreuzschule in Dresden. Mit 6 lithographirten Tafeln. Leipzig, Brockhaus, 1841. (XXX und 297 S.)

Die letzte Bemerkung in der Anzeige des dem ebengenannten vorhergehenden Buches leitet zweckmäßig auf das vorliegende. Denn es will gerade die darin ausgesprochene Forderung einer organischen Gliederung und Entwickelung befriedigen. Sein Verfasser erklärt sich ausführlich darüber in der Vorrede. Sie gewinnt die Aufmerksamkeit des Lehrers, nimmt für den Verfasser ein.

Er polemisirt, um es kurz zu sagen, gegen willkürliche, wenigstens dem Schüler willkürlich erscheinende Aufeinanderfolge der Sätze in den bekanntesten und gerühmtesten Lehrbüchern der Geometrie; gegen den Mangel aller Uebersichtlichkeit und Harmonie; gegen das Verlieren in eine Menge von Einzelheiten ohne Hervorhebung der Hauptprobleme; gegen die der Denkkraft des Lernenden durch die Aufnöthigung von Beweisen und Schlußreihen angethane Tortur; gegen den Mangel der organischen Gliederung und Entfaltung; dann gegen die Beanspruchung der Mathematik in ihrer gewöhnlichen Behandlungsweise als einer ganz absonderlichen Geistesdisciplin, vindicirt ihr aber dieses Recht, wenn sie den Anforderungen der Wissenschaftlichkeit, die jedoch mehr verlangt, als bündige Ableitung des Folgenden aus dem Vorhergehenden, und der entwickelnden Lehrkunst entspricht; er polemisirt gegen die maßlose Anhäufung des Lehrstoffs in Schulbüchern, z. B. in den von Grunert u. s. w.; außerdem allgemeiner gegen die in der Anhäufung von gelehrten Notizen erscheinende Geistlosigkeit und Ruinirung des jugendlichen Geistes, und sich selbst stellt er die Aufgabe, der Wissenschaft und der Didactik in ihrer Forderung eines naturgemäßen, übersichtlichen, harmonisch gliedernden Fortschritts der Unterrichtsdisciplinen, in der Bearbeitung der Geometrie zu genügen. Das Alles muß für den Verfasser sehr einnehmen. Sehen wir zu, wie er seine Aufgabe gelöset hat.

In der Einleitung (S. 1 — 16) entwickelt der Verfasser den Gegenstand der Geometrie als Lehre von den Raumge-

ſtalten, die Art der Erkenntniß derſelben als Abhängigkeit der einen von den andern oder als Geſetzmäßigkeit, die Nachweiſung derſelben durch Demonſtration oder innere, nicht erfahrungsmäßige Gründe, und die Arten der Raumgeſtalten nebſt dem Begriff der geradlinigen Planimetrie als der Lehre von den durch gerade Linien in derſelben Ebene gebildeten Geſtalten, dem erſten Theile der Geometrie. Beſonders anziehend iſt die Exemplification über den Begriff der Geſetzmäßigkeit im Allgemeinen und der mathematiſchen im Beſonderen. Das vorliegende Buch enthält nun die geradlinige Planimetrie Seite 1 — 197, dann folgt die Lehre vom Kreiſe S. 201 — 231 und im Anhang die Anfangsgründe der ebenen Trigonometrie S. 247 — 286. Die erſte iſt folglich die Hauptſache. Sie wird in vier Abtheilungen exponirt und eigentlich, da die in eines jeden Bewußtſein liegenden mathematiſchen „trivialen" Grundwahrheiten alles Uebrige mitgeſetzt (implicite) enthalten, explicirt: 1) von der Lage gerader Linien in der Ebene; 2) vom Zuſammenhang unter den Winkeln und Seiten der Figuren, und von der Gleichheit oder Congruenz derſelben; 3) von der Beſtimmung der Geſtalt und von der Geſtaltgleichheit oder Aehnlichkeit der Figuren; 4) Flächenausmeſſung der Figuren oder Planimetrie im engern Sinne.

Den erſten Abſchnitt beginnt der Verfaſſer mit der Lage einer geraden Linie in der Ebene, dann zweier, dreier Linien u. ſ. w., kurz er geht von dem Einfachſten aus, und entwickelt aus demſelben das Zuſammengeſetztere und betrachtet es von allen Seiten. Die Sätze ergeben ſich durch Betrachtung der vorliegenden Sache meiſt in einfachen Schlüſſen, die ſich ohne die ſteife Manier mit den Ueberſchriften „Lehrſatz, Beweis" u. ſ. w. in zuſammenhängender Rede an einander reihen, dergeſtalt aber, daß das Folgende ſich von ſelbſt aus dem Vorhergehenden entwickelt, daß jede erreichte Stufe die Grundlage einer neuen wird, der Leſer nicht nur weiß, womit er gerade jetzt beſchäftigt iſt, ſondern auch was jetzt folgt,

was ihm noch zu thun übrig bleibt, kurz eine Darstellung, die wir anderwärts als eine organische bezeichnet haben. Dies ist offenbar eine neue Erscheinung und begründet ohne Zweifel einen Fortschritt in der Wissenschaft. Was der Verf. giebt, gleicht dem Resume eines geistreichen Mannes, nachdem er die ganze Geometrie erlernt hat, um nochmals in einem Ueberblick von den Elementen an die verschiedenen Dinge nach ihrer Verwandtschaft und Harmonie an einander zu reihen, damit das Gebäude nicht nur fest und bündig, sondern auch in schöner Vollendung vor seinen Augen sich auferbaue.

Das Ganze giebt der Verf. nicht als System, sondern als Lehrbuch, das nebenbei die Bestimmung hat, dem Gymnasialunterricht als Grundlage zu dienen. Dieses darf nach unserm Bedünken nicht so verstanden werden, als könnte das Buch gerade so, ohne weitere Veränderung und Zuthat, als Leitfaden beim Unterricht dienen. Denn dieses glauben wir nicht, einmal, weil beim Unterricht der Stoff in kleine Stufen und einzelne Abschnitte gebracht werden muß; zweitens, weil die sich ergebenden Sätze hervorzuheben und zu accentuiren sind; drittens, weil Gründe und Folgerungen, Hypothesis und Thesis unterschieden werden müssen. Der Inhalt des Buches und die Ordnung desselben, lebendig in dem Kopfe des Lehrers, giebt den Fluß und Strom des Leitfadens ab, und nun prägt er ihn lehrend im Einzelnen aus. Ein Schulbuch müßte viel mehr Aufgaben enthalten, sich mit Fingerzeigen zu selbstthätiger Beschäftigung begnügen, auch, statt der hier gebrauchten Entwickelung durch Calcul, sich der synthetisch-construirenden Methode bedienen. Offenbar kam es dem Verf. darauf an, denjenigen, die sich für Mathematik um der wissenschaftlichen Ausbildung willen interessiren, ein gegliedertes Ganze vorzuführen. Der Gebrauch in der Schule war nur Nebenrücksicht.

In eine ausgedehntere Kritik des höchst interessanten Buches brauchen wir nicht einzugehen. Der Verf. geht nicht nur

neue Wege, sondern er giebt auch neue Sachen, kein Kenner wird sein Buch ohne Belehrung aus der Hand legen, da er die Fehler, gegen welche er, wie wir gemeldet haben, polemisirt, glücklich vermieden hat. So schreiten wir nicht nur auf allen Gebieten der Wissenschaft, sondern auch in der Didaktik und Methodik der Lehrfächer weiter, der Unterricht wird interessanter und angenehmer, und es bleibt nur zu wünschen, daß der Hr. Verf. nach dem Muster des aufgestellten Ganzen ein eigentliches Schulbuch der Geometrie bearbeite.

---

8. Lehrbuch der Geometrie für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von F. W. Looff, Director der höheren Bürgerschule zu Aschersleben. Zweiter Cursus. Stereometrie und Trigonometrie. Mit 3 Figurentafeln. Berlin, 1840, H. Schultze. (IV und 98 S.)

Der erste Cursus ist uns nicht bekannt geworden. Der vorliegende unterscheidet sich durch nichts Wesentliches von den gewöhnlichen Darstellungen der behandelten Gegenstände.

---

9. Die Geometrie genetisch dargestellt für Schulen und zum Selbstunterricht von R. Simesen, Lehrer der Mathematik und Physik. Mit 175 eingedruckten Holzschnitten. Altona, Verlag von G. Blatt, 1841. (130 S. 19 Sgr.)

Diese Schrift verdient die Aufmerksamkeit der Lehrer, die sich für eigenthümliche Behandlungsweise der Geometrie interessiren, welche der Titel schon andeutet. Zum Selbstunterricht halte ich sie, da sie Alles giebt, für geeigneter als zum Schulunterricht.

Schriften über Himmelskunde.

Daß, um nur bescheidene Anforderungen zu machen, einige Kenntniß der Welt ein nothwendiges Ingredienz jeder menschlichen Bildung sei, wird, wie ich glaube, von Niemand mehr in Abrede gestellt, oder wenn es geschieht, so versteht man sich entweder nicht, oder es geschieht von so untergeordnetem Standpunkte aus, daß man den, welcher darauf steht, eben darauf stehen läßt, ohne ihn weiter zu beachten, hoffend, er werde entweder selbst noch nachkommen, oder die Andern wenigstens nicht aufhalten. Man denke sich einen schlichten Landmann, meinetwegen einen Pferdeknecht, er kenne nur seine Wohnung und die Dörfer, die drum herum liegen, er habe nie Unterricht gehabt über Länder-, Staaten- und Völkerkunde, von Naturerscheinungen habe er weiter keine Vorstellungen, als die so unter seines Gleichen gäng und gäbe zu sein pflegen, und am Himmel sehe er weiter nichts, als was das Thier auch sieht, Sonne, Mond und Sterne — fehlt einem solchen Menschen nicht etwas Wesentliches? Er kann ein braver, geschickter, zufriedener, in seiner Art glücklicher und ein sehr gläubiger Mann sein; aber dennoch fehlt ihm etwas, was den Menschen zum Menschen macht, was ihm das Verständniß seiner Stellung zu Natur und Menschengeschlecht eröffnet und eben zur menschlichen Bildung dieser Zeit gehört.

Unter den Zweigen der Weltkenntniß nimmt die Himmelskunde eine der *ersten* Stellen ein, nicht in Betreff der Zeitfolge der Unterrichtsgegenstände, sondern in Betreff ihrer Wichtigkeit. Auch diese Ansicht findet immer mehr Anerkennung. Ein gewisses Maaß von astronomischen Kenntnissen gehört zum nothwendigen Wissen eines jeden Lehrers. Manches vermißt man ohne Schmerz, aber wo man einen Mangel entdeckt an den unentbehrlichsten Vorstellungen, da fühlt man sich unangenehm berührt. Wir besitzen bereits eine hin-

reichende Anzahl populärer Schriften, welche dem Lehrer und dem Dilettanten das Eindringen in die Sache so erleichtern, daß jetzt Niemand mehr seine Unwissenheit durch die Schwierigkeit, zweckmäßige Schriften auffinden und billig erhalten zu können, entschuldigen wird.

Ueber die bei Abfassung dieser Schriften zu befolgende Methode herrscht unter den Sachkennern, wenn sie die Sache zugleich pädagogisch ansehen, auch keine Verschiedenheit der Ansicht mehr, was alle wesentlichen Punkte betrifft. Ich verweise in dieser Hinsicht auf den lehrreichen Aufsatz über mathematische Geographie, welchen Herr Dr. Kühner im vorigen Jahre der Allgemeinen Schulzeitung anvertraut hat. Die wahre Unterrichtsmethode ist die Methode des Schriftstellers.

Wir verlangen hier, wie überall: 1) anschauliche Erkenntniß, Auffassung der Erscheinungen mit den eigenen Augen, Anleitung zur Darstellung derselben in der Folge, in welcher sie sich ereignen, Thatsachen ohne vorausgeschicktes Räsonnement oder Belehrung, Selbstbewußtwerden, Selbstorientirung, Selbstthätigkeit. 2) Entwickelung der Regel oder des Gesetzes aus den einzelnen Erscheinungen, analytisch, inductiv — die hypothetischen Ursachen. 3) Darstellung des Systems im Zusammenhange aus dem Mittelpunkte heraus, die Vielheit des Ganzen unter dem Begriff der Einheit, synthetisch, deductiv.

Diese Ueberzeugungen stehen fest. Sie sind ein Resultat langjähriger methodischer Ueberlegungen und ihnen zu Grund liegender oder sie bestätigender Erfahrungen. Nach ihnen werden populäre Schriften über Astronomie beurtheilt und gerichtet, sie bilden den Maaßstab wenigstens für unser Urtheil. Niemand kann sich dann darüber beschweren. Wer damit nicht zufrieden wäre, müßte uns die Falschheit des angegebenen Maaßstabes darthun. So sollte jeder Kritiker offen die Grundsätze darlegen, welche seinen Urtheilen zu Grund liegen. Nach und nach kommen wir dahin, für alle Unterrichtsgegen-

stände die sicheren Ergebnisse der bisherigen methodischen Untersuchungen — bis auf Weiteres — festzustellen. Beiläufig gesagt, das wäre ein Vorwurf für allgemeine Lehrerconferenzen, die etwa alle Jahr gehalten werden: in jeder sollten die Resultate der Methodik einiger Unterrichtszweige, die bis dahin durch die Gemeinschaft der Forscher zu Tage geförderten Produkte vorgelegt und nachgewiesen werden. Nach sechs Jahren könnte derselbe Gegenstand wieder an die Reihe kommen, um nachzutragen, was inzwischen sich geändert hat. Alles provisorisch; wir sind selbst provisorische Geschöpfe, und all unser Thun ist provisorisch.

Wir gehen nun zu einigen neuern Schriften über Himmelskunde über.

1. Populäre Astronomie von Dr. J. H. Mädler, kaiserlich russischem Hofrathe, ordentlichem Professor an der Universität Dorpat und Director der Sternwarte daselbst. Nebst **51** Figuren und einem Atlas, **11** Tafeln enthaltend. Berlin, **1841**, Heymann. (VIII und **568** S. **2** Thlr.)

Wir müssen mit mißbilligenden Bemerkungen beginnen. Das Buch enthält eine Masse von Druckfehlern, nicht bloß die Menge der angezeigten, sondern noch viele andere, der sinnentstellendsten, gröbsten Art. Dieses ist in vorliegendem Falle wegen der Entfernung Berlins von Dorpat wohl zu begreifen, aber dennoch fast unverzeihlich. Zweitens, das Buch ist ohne Methode gearbeitet. Es fängt zwar mit den Erscheinungen an, aber es setzt den Anfang nicht consequent fort, mischt Thatsachen und Schlüsse aus denselben durch einander, schickt Hypothesen und Erklärungen den Erscheinungen voraus u. s. w. Drittens, der Verfasser verliert die Absicht, eine populäre Astronomie zu schreiben, und mit ihr den Standpunkt seiner Leser ganz aus den Augen, indem er Formeln mittheilt, welche dem Leser, für welche das Buch bestimmt

iſt, ganz unverſtändlich bleiben und dem Aſtronomen von Fach hier nichts nützen. Jenes, weil der Verfaſſer die Formeln in der Regel nicht einmal entwickelt, und weil die vorausgeſetzten Kenntniſſe nicht vorhanden ſein können. Viertens, der Verf. behandelt die Materien höchſt ungleich, faſt mit purer Willkür, kann man ſagen, die allerwichtigſten flüchtig und kurz, untergeordnete weitſchweifig und breit; manche, z. B. die wichtige und höchſt intereſſante Entdeckung der Aberration des Lichts, ſind ſo gut, wie gar nicht vorhanden.

Dieſe Gründe, welche leicht vermehrt werden könnten, nöthigen zu dem Ausſpruch: Die Schrift iſt als eine verfehlte zu betrachten. Sie leiſtet nicht, was man mit Recht erwartet; ſie leiſtet nicht, was ſie verſpricht. Daß Sachkenntniſſe, gründliche und gelehrte, allein nicht hinreichen, um eine ſolche Schrift zu ſchreiben, zeigt ſich hier wieder in einem ſchlagenden Exempel. Die Kenntniſſe dürfen allerdings nicht fehlen; aber die pädagogiſch-methodiſchen Anſichten und ihre conſequente Befolgung ſind hier wichtiger als die Kenntniſſe. Was liegt daran, wenn hier oder da in einer ſolchen Schrift ein feiner und ſpinöſer Gegenſtand nicht in aller Schärfe gefaßt iſt, vielleicht ſo, wie die Aſtronomen ihn etwa vor zehn Jahren beſaßen, was liegt daran? Aber an der methodiſchen Durchführung liegt Alles; denn ſie allein erzeugt eine lichthelle Anſicht von dem Ganzen und den Theilen.

Trotz dieſes ſcharfen Urtheils — ich achte den Herrn Verfaſſer aus früheren Verhältniſſen, als Gelehrten und als Menſchen zu ſehr, als daß ich es verſchweigen könnte oder zu mildern beſtimmt würde — muß ich ſagen, daß das Buch für gewiſſe Leſer lehrreich und intereſſant werden kann. Nicht für ſolche, welche keine aſtronomiſchen Kenntniſſe beſitzen, auch nicht für Aſtronomen, ſondern für die, welche ihre aſtronomiſchen Kenntniſſe in einzelnen Zweigen zu bereichern wünſchen. Dieſe werden es dem Verf. danken, daß er ihnen die Mühe erſpart, aus andern Werken zuſammen zu ſuchen, was er

ihnen hier verbunden vorführt. Die Hauptkapitel sind in dieser Beziehung: die Topographie des Planetensystems der Sonne, die Beschreibung der Fixsterne, der Nebelflecken und der Doppelsterne. Diese Kapitel sind sehr ausführlich und reich, und stellen Alles zusammen, was die neuesten Forschungen darüber an's Licht gebracht haben. Den eignen Forschungen des Verf. verdankt die Astronomie selbst Mancherlei, nicht bloß in Betreff des Mondes, sondern auch in Ansehung des Mars und der Doppelsterne u. s. w. Die meisten unsrer Leser werden daher wohl thun, die „populäre Astronomie" zu ignoriren, sie müssen sich an andre Werke halten; für einzelne Lehrer nur ist es eine Fundgrube oder ein Magazin zum Nachschlagen in Bezug auf physische Verhältnisse am Himmel.

Der aus 11 Tafeln bestehende Atlas enthält die Darstellung der beiden Mars-Hemisphären und die verschiedenen Erscheinungen Jupiters, der Venus, die Mondlandschaft Schroeters und einige andere Gegenden des Mondes, die Fixsterne auf 4 Tafeln, Gruppen von Nebelflecken und Bahnen der Doppelsterne — sehr angenehme Zugaben für den bezeichneten Leserkreis.

---

2. Urania. Das Wissenswürdigste aus der Himmelskunde und mathematischen Geographie. In allgemein faßlicher Darstellung, von Dr. J. Hartmann, Lehrer am Gymnasium in Marburg. Mit 15 lithographirten Tafeln nebst 2 Sternkärtchen mit beweglichem Horizont. Leipzig, 1841, Einhorn. (VI und 232 S.)

Die Einleitung giebt Vorbegriffe aus der Geometrie, Belehrungen, wie sie besonders für Frauenzimmer, für welche der Verf. auch geschrieben hat, nothwendig sind, S. 1 — 33.

Das erste Buch behandelt die mathematische Geographie, S. 34 — 77; das zweite die Astronomie, S. 78 — 209;

den Schluß macht die Beſchreibung der einzelnen Himmelskörper.

Die Entwickelung oder der objective Fortſchritt iſt nicht ganz den oben aufgeſtellten Grundſätzen gemäß. Dieſes geht ſchon aus der Trennung der mathematiſchen Geographie von der eigentlichen Aſtronomie hervor. Beide dürfen nicht von einander getrennt werden, weil die eine nicht ohne die andere im Bewußtſein der Menſchheit und der lernenden Einzelnen entſtehen konnte und entſtehen kann. Um ſich auf der Erde zurecht zu finden, muß man nach dem Himmel blicken, und dieſen kann man nicht verſtehen, wenn man jene nicht erforſcht. Aber man wird nicht erſt auf der Erde fertig und ſteigt dann zum Himmel, und man iſt hier nicht völlig orientirt, ehe man zu Erdkenntniſſen gelangt; ſondern Eins fördert das Andere, jetzt eine ſtückweiſe Erkenntniß hier, dann eine andere da u. ſ. w. Man braucht nur die Geſchichte der Aſtronomie zu kennen, um den richtigen Gang zu haben. Wiſſenſchaftlich kann man das Eine abhandeln und *dann* das Andere, aber ein methodiſcher Fortſchritt iſt das nicht.

Davon abgeſehen, müſſen wir die klare Darſtellung, die Auswahl des Wichtigſten und den relativen Reichthum des Stoffes loben. Wer keine ſtrengen Anforderungen an die Methode macht, wovon wir aber, nachdem die richtige Methodik des Gegenſtandes gefunden iſt, nicht abgehen können, wird das Buch auch als Leitfaden beim Unterricht brauchbar finden, ich meine nicht in den Händen des Schülers, ſondern als Leitfaden und Materialienbuch für den Lehrer. Noch mehr empfiehlt es ſich zur Selbſtbelehrung für Dilettanten, deren Zahl von Jahr zu Jahr wächſt, und welche mehr auf Kenntniſſe, als auf conſequente Durchführung eines Princips und Einheit in der Methode ſehen. Dieſen kann das Buch aus Ueberzeugung empfohlen werden. Für Lehrer bedarf es, wenn ſie dadurch zu methodiſchem Unterricht veranlaßt werden ſollen, noch anderer Schriften.

Ueber einzelne Unrichtigkeiten, die wir als Kleinigkeiten betrachten, wollen wir mit dem Hrn. Verfaſſer nicht rechten. Doch einer müſſen wir gedenken.

Nro. 517: „Da der Mond uns immer dieſelbe Seite zukehrt, ſo muß ſeine Rotationsachſe ſenkrecht zu dem nach ſeiner Mitte von uns ausgehenden Geſichtsſtrahl ſtehen. Der Aequator geht alſo durch die Mitte der uns zugewandten Halbkugelfläche, und dabei fällt ſeine Ebene nahe mit der Ebene der Mondbahn zuſammen. Da dieſe 5° gegen die Ekliptik geneigt iſt, ſo wird auch die auf dem Monde ſtattfindende Schiefe der Ekliptik nur etwa 5° betragen, und daher während eines Umlaufs um die Sonne die Mittagshöhe der Sonne ſich höchſtens um 10° ändern können."

Dem widerſpricht das Sachverhältniß. Der Unterſchied in den Mittagshöhen der Sonne für denſelben Mondort beträgt nicht 10°, ſondern höchſtens $2 . 1\frac{1}{2} = 3°$.

Ich berufe mich auf Mädler (S. 173 des obigen Werkes), und auf Arago's Unterſuchungen (5. Band S. 166). Warum dieſe Angaben richtig ſind, wollen wir dem Nachdenken der Leſer überlaſſen; unſer Hr. Verf. wird den Grund leicht finden.

Die Figuren des vorliegenden Buches ſind ausgezeichnet ſchön, ſie erläutern eine Menge von Erſcheinungen, könnten nur zuweilen etwas einfacher ſein. Auf den von mir in meiner mathematiſchen Geographie und populären Himmelskunde aufgeſtellten progreſſiven Unterſchied: erſt ſinnliche Wahrnehmung, dann mündliche Beſchreibung derſelben, dann Darſtellung durch Modelle, dann Zeichnungen auf einer Ebene — und nicht in anderer Ordnung, es ſei denn zur Abwechſelung und als Probe der erſtarkten Geiſteskraft des Schülers — hat der Herr Verfaſſer keine Rückſicht genommen.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

3. Populäres astronomisches Wörterbuch, oder Versuch einer Erklärung der vornehmsten Begriffe und Kunstwörter der Astronomie, sammt Nachrichten von der Geschichte der astronomischen Entdeckungen und Erfindungen, biographischen und literarischen Notizen und einer kurzen Andeutung der Methoden und Werkzeuge. Mit Ausschluß aller irgend entbehrlichen analytischen Formelsprache. Von Dr. J. E. Nürnberger, königl. preußischem Geheimenrathe ꝛc. Mit Figurentafeln. Kempten, 1841, Dannheimer.

Dieses Werk, von welchem hier das erste Heft (96 S.) vorliegt *), soll die Lücke eines der Astronomie gewidmeten Wörterbuches ausfüllen. Die Hauptanforderungen, die man an ein solches zu machen hat, sind allgemeine Verständlichkeit und Gründlichkeit der einzelnen Artikel. Diese beiden Prädikate besitzt der Anfang dieses Werkes, weßhalb es verdient, daß das betreffende Publikum auf diese Erscheinung aufmerksam gemacht werde.

Greifen wir z. B. einen der in diesem ersten Hefte behandelten Artikel heraus, einen der interessantesten der ganzen Astronomie, der zugleich die Kunst der Darstellung bei populärem Unterricht in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt: die Aberration des Lichts, so müssen wir dem Hrn. Verf. die Gabe der Darstellung, der populären Entwickelung und Gründlichkeit in einem vorzüglichen Grade zusprechen. Der Verf. geht geschichtlich zu Werk, er schildert den Standpunkt der hierher gehörigen Ansichten vor Bradlei, dann dessen Schlüsse und Absichten, den Gang seiner ewig bewundernswürdigen Entdeckung und die Resultate derselben für die ganze

*) Das zweite Heft, welches bis Compaß geht, ist auch erschienen und bestätigt die Hoffnungen, welche das erste erweckte.

Aſtronomie. Die Abhandlung nimmt 14 zweiſpaltige Seiten ein und enthält alles dahin Gehörige.

Die übrigen Artikel beſtätigen die günſtige Vormeinung, die man nach dieſen erſten Leiſtungen von dem Ganzen faſſen muß, und wir dürfen hoffen, in ihm eine Bereicherung der Literatur populär-aſtronomiſcher Schriften zu erhalten. Der Hr. Verf., längſt bekannt durch eine Menge von aſtronomiſchen Aufſätzen beſonders im Morgenblatte, auch durch eigne Schriften, iſt Poſtmeiſter in Landsberg an der Warthe. Es iſt keine gewöhnliche Erſcheinung, daß die Poſtmeiſter die Schulmeiſter belehren. Hier iſt es wirklich der Fall, und — man ſei dankbar für dieſe Gabe!

---

4. Himmel und Erde, beſchrieben und im Modell dargeſtellt von F. G. C. Greßler. Dritte Auflage. Langenſalza, **1841**, Verlag der Schulbuchhandlung des Thüringer Lehrervereins. (**101** S.)

Dritte Auflage! Was man nicht Alles erlebt! In dieſer dritten Auflage ſteht auf den erſten 13 Seiten unter Andern Folgendes:

„Wir büßen den Anblick ſehr merkwürdiger Himmelsgegenden ein, zweier Fixſterne erſter Größe (Achermann und Canobus).“ — „Alle übrigen Sterne, namentlich auch die 12 Sternbilder Widder ꝛc., gehen im Oſten auf und im Weſten unter.“ — „Die Sonnenbahn (Ekliptik, Abweichung, weil ſie vom Aequator abweicht) iſt ein größter Kreis der Himmelskugel, und deutet als ſolcher, eben ſo wie der Aequator, zwei Punkte auf beiden Himmelshalbkugeln an, welche einander gegenüberſtehend, von dieſem größten Kreiſe überall gleich weit entfernt ſind und die Pole der Ekliptik heißen.“ — „Hat die Sonne (einige Tage vor dem 22. Juli) ihre größte Höhe erreicht ꝛc.“ — „Die Sonne durchläuft binnen eines Jahres nicht nur ihre ganze Bahn, welche, wie jeder Kreis, in 360

Grade getheilt wird, sondern auch noch ein kleines Stück von 50¼ Kreissekunden mehr." — „Keineswegs aber tritt die Sonne am 21. März in das Sternbild des Widders. Dieses hat sie den 21. März schon längst, und auch noch ein Stück des Stiers durchlaufen." Das Alles findet sich auf fünf Seiten beisammen. Es wäre unglaublich, wenn es nicht wirklich wäre — in einer dritten Auflage! Gingen doch die erst in die Schule, die solche Kenntnisse zum Besten geben mögen, und sich erdreisten, Andere belehren zu wollen! Emancipiret Euch, ehe Ihr von der Emancipation durch Andere redet, von Unwissenheit und Keckheit! Das ist das Nöthigere, ist pure, nackte Pflicht, ist eine unerlaßliche Vorbedingung zu dem Weiteren. Also erst Jenes; dann erst läßt sich von Diesem ein Wörtchen reden. Es ist wahrhaft beklagenswerth, daß auch Solche Forderungen machen, welche die ersten Forderungen an sie selbst zu erfüllen weder die Lust noch den Verstand haben. Das ist, meine Freunde, der eigentliche Jammer. Wo würden wir stehen — ohne ihn!

---

5. Himmels-Atlas in **20** Blättern nach den großen Bode'schen Sternkarten, gezeichnet von **M.** Riedig. Leipzig, bei Schreiber's Erben.

6. Sternkarten in **20** Blättern nach Bode's Uranographie in einem kleineren Maaßstabe dargestellt von M. Riedig. Leipzig, bei Schreiber's Erben.

Der erste enthält Bode's Uranographie in 7⅓, der zweite in 3¾ verjüngtem Maaßstabe, beide eine kurze Anleitung, die Sternbilder zu finden.

Der Stich der Karten ist recht deutlich, die Sternbilder leiden nicht an Ueberladung und der Beschauer prägt sich ihre Figur leicht ein. Neuerdings hat man angefangen, die zu

einem Sternbilde gehörigen Sterne bloß durch Linien (durch Alignement) zu verbinden, ohne die Bilder der Alten und Neuern. Jenes ist gut und soll nicht wegfallen, denn solche Zeichnung kommt der Wahrheit (d. h. dem sinnlichen Scheine) am nächsten; aber die Bilder dürfen auch nicht fehlen, der Fixsternhimmel wird lebendiger und poetischer durch die Sternbilder. Ueberdies haben sie eine historische Bedeutung, sie geben dem Verstande Stoff zu mancherlei Nachdenken, und sie beweisen, daß die Alten den Himmel nicht ohne Phantasie betrachteten. Auch jetzt noch soll die Sternkunde, zumal die Astragnosie, mehr, oder ein Anderes sein, als ein Mittel der Cultur der Sinne und des Verstandes. Dieses ist zwar im Unterricht die Hauptsache, aber er soll das Andere wenigstens nicht hindern.

---

7. Die Experimental-Physik, ein geistiges Bildungsmittel, in ihren Beziehungen zum praktischen Leben. Ein Handbuch für Lehrer an gehobenen Volks- und Bürgerschulen und technischen Anstalten von Dr. K. F. R. Schneider, Oberlehrer ꝛc. Erste Abtheilung. Die allgemeinen Eigenschaften der Körper. Dresden, bei J. Naumann, 1841.

Dieses Buch concurrirt, nach dem Inhalte des ersten Heftes und seiner Tendenz zu urtheilen (wahrscheinlich ist inzwischen das Ganze erschienen), mit den ihm ähnlichen Schriften von Herr, Brettner, Wagner, Heussi, Fischer und Dieckmann.

Herr und Brettner halten sich an das Gewöhnliche in alt hergebrachter Manier, die allmählig eine veraltete wird. Wagner ist elementarisch, aber sehr breit und erhebt sich nicht über die ersten Bedürfnisse der Elementarschulen, verdient aber von Lehrern, welche eine Anleitung zum populärsten Unterricht

bedürfen, beachtet zu werden. Heussi verfähret nach seiner Eintheilung: Erscheinung, Gesetz, Ursache, was im Ganzen mit wenig Beifall aufgenommen worden, dabei häuft er ein ungeheures, im Unterricht nicht zu bewältigendes Material zusammen. Fischer und Dieckmann, beide populär und elementarisch, haben in ihrer Art vorzügliche Bücher geliefert, jener in zweiter, dieser jetzt in dritter Auflage. Mit diesen beiden muß Schneider zusammengestellt werden. Er ist reichhaltiger als beide; aber dieser Reichthum ist ein Fehler. Dann ist er kürzer, gedrängter; aber weniger elementarisch. Außerdem findet man bei ihm fast überall Anwendungen und Hinweisungen auf das praktische Leben. Diese fehlen auch bei jenen nicht ganz; aber Schneider richtet sein Augenmerk besonders darauf. Dieses ist sehr gut. Unbedingt kann man daher keinem dieser Dreie den Vorzug vor den beiden andern einräumen. Der genügende Inhalt der beiden ersten aber und ihre der Sache, dem Standpunkte und dem Bedürfniß der Lehrer entsprechende Form bestimmt mich, sie dem Werk von Schneider trotz seines Reichthums für Lehrer an gehobenen Volksschulen den Vorzug einzuräumen, ohne diesem darum seinen relativen Werth absprechen zu wollen.

Bezeichnen wir näher Schneider's Weise!

Zuerst macht er den Leser aufmerksam auf Erscheinungen, in welchen sich eine Eigenschaft der Körper ausspricht, auf eine Mehrheit von Erscheinungen; er erinnert den Schüler an Dinge, die er gesehen hat ꝛc., oder er erwartet vom Lehrer, daß er dem Schüler Erscheinungen vorführe. Dann entwickelt er daraus die Sätze, welche das in den Erscheinungen Liegende enthalten. Endlich folgen Hinweisungen auf andere Erscheinungen und Anwendungen im Leben. Dieser Gang empfiehlt sich von selbst.

Auf eine ausführliche Kritik des Inhaltes können wir nicht eingehen. Beispielweise müssen wir einige Einwendungen erheben.

Als erste physische, allgemeine Eigenschaft der Körper wird die Wahrnehmbarkeit durch die Sinne, als zweite ihre Körperlichkeit ꝛc. aufgezählt. Jenes aber ist keine objective Eigenschaft, von denen nur die Rede sein durfte.

„Die Ziehkraft nimmt im quadratischen Verhältniß der Entfernung ab, da sie dann auf einen im quadratischen Verhältniß an Größe zunehmenden Raum zu wirken hat.“ So ausgedrückt und angesehen, ist es falsch; der Raum wächst im cubischen Verhältniß der Ausdehnung. Auch fehlt es in diesem wichtigen Kapitel an der Entwickelung. Wer hier dem Verf. folgt, geräth nothwendig in das Vordociren hinein.

Aus der Richtung der Bleilothe folgert der Verf. (S. 76) die Kugelgestalt der Erde. Nämlich so: Da der Faden gerade von oben nach unten hängt, weder nach rechts, noch nach links, also (?) senkrecht bei allen Körpern, so fallen alle Körper senkrecht und zwar überall, darum muß die Erde eine Kugelgestalt haben. „Alle Körper fallen nach dem Mittelpunkte der Erde, weil von diesem aus nach allen Richtungen hin die meisten Theile liegen, also auch die größte Anziehung stattfindet, denn diese ist immer gleich der Summe der ziehenden Theile. Da nun alle Fallrichtungslinien nach dem Mittelpunkte der Erde gehen und an allen Punkten ihrer Oberfläche senkrecht stehen, so muß die Erde eine Kugel sein, denn nur bei ihr stehen alle nach dem Mittelpunkte gerichteten Linien auf der Oberfläche senkrecht.“ Abgesehen davon, daß hier zuletzt erst jenes senkrecht erklärt wird, wird Niemand diesen neuen Beweis von der Kugelgestalt der Erde gelten lassen. Wer in ihn eindringt, wird in ihm ein Beispiel verwirrter Darstellung erkennen.

Die Eigenschaften des freien Falles werden ebenfalls vordocirt. An schiefen Sätzen fehlt es auch nicht. Z. B.: „Alle Körper von gleicher Form und Masse fallen bei verschiedener Größe gleich schnell.“ Auf der folgenden Seite aber heißt es: „Die Luft leistet dem Fallen einen Widerstand, der um so

größer ist, je mehr Luft aus dem Raum verdrängt werden muß." Wie stimmen beide? Das ganze Kapitel ist von denen im ersten Hefte am schlechtesten gerathen. Die Masse des in ihm enthaltenen überflüssigen Ueberflusses tritt besonders in der „kurzen Betrachtung der einfachen Stoffe und ihrer Hauptverbindungen" hervor. Diese chemischen Sätze gehören selbst in den oberen Klassen höherer Bürgerschulen zum Kram.

Am widerlichsten ist mir das Herbeiziehen religiös klingender Phrasen, die sich unter dem Lehrstoff gar absonderlich, nämlich absonderlich widerlich ausnehmen.

„So wird man ja aber nicht bei allen körperlichen Räumen die Größe angeben können? Preise Gott, der dir geistige Gaben und Kräfte gegeben, durch welche du äußere Hindernisse und Schwierigkeiten überwinden kannst!" —

„Die Kleinen wie die Großen (Infusionsthierchen und Elephanten) sind Zeugnisse der Größe und Allmacht Gottes." —

„Betrachte die Tafelform des Schwer- und Feldspathes — du wirst die Gesetzmäßigkeit und Regelmäßigkeit finden, dich wundern, dich freuen, daß Gottes gestaltende Hand sich selbst in den todten Gesteinen nicht unbezeugt gelassen hat!" —

„Die verschiedenen Grade der Härte der Körper ꝛc., da sie trennen, formen, schleifen, poliren helfen, sind darum auch eine dankenswerthe Gabe Gottes." — U. s. w.

Des Herrn Verfassers Grundansicht in dieser Beziehung erhellet aus der Einleitung:

„Die schaffende und erhaltende Kraft ist aus der Körperwelt und ihrem Wesen nur wie aus einem dunkeln Spiegel zu erkennen. Ihr Wesen und Dasein tritt uns in den Dingen selbst wie in deren Eigenschaften auf's Unleugbarste entgegen. (Dunkel und doch unleugbar?) Ueberall, auch in den kleinsten Dingen und Erscheinungen offenbart sich die größte Allmacht, Gesetzmäßigkeit, Weisheit und Regelmä-

ßigkeit, die erhaltende und sorgende Liebe Gottes. Ihre Erkenntniß ist die höchste Beziehung der Naturkunde, ist Gegenstand der natürlichen Theologie, das religiöse, belebende Element der Naturkunde, welches sich durch alle Theile hindurchziehen muß u. s. w." Letzteres hat der Hr. Verf. zum Glück selbst unterlassen; aber man sieht, was schon daraus geworden ist!

---

8. Figurentafeln zur Physik, nebst ausführlicher Erklärung. Für Freunde der Wissenschaft, insbesondere für Gymnasien und Realschulen. Von Dr. G. Lauteschläger, Großherzogl. Hessischem Hofrathe und Lehrer am Gymnasium zu Darmstadt. Darmstadt, **1837 — 1841**, Heyer's Hofbuchhandlung.

Mancher Gedanke liegt sehr nahe und wird — Kant meint, eben darum; es ginge ihnen wie der Nase — doch leicht übersehen. Hört man ihn aussprechen, so wundert man sich, daß man ihn selbst nicht schon vor Langem gedacht und gefunden; zugleich fühlt man sich, wie bei einem unerwarteten Funde, freudig bewegt. Natürlich durch den einen mehr als durch den andern. Je mehr der überraschende Gedanke uns befreiet, von Fesseln löset, über Vorurtheile erhebt, zu freier Thätigkeit bestimmt — denn der Mensch sucht ein freies Spiel aller Kräfte, wie Schiller auf so mannigfaltige Weise gezeigt hat — desto mehr vergnügt er unsern Sinn. Von einer falschen oder auch nur schiefen Vorstellung, Ansicht, Meinung befreiet werden, ist in der Regel von höherem Werth, als das Finden eines neuen, positiven Gedankens. Das Falsche fesselt und belastet die Kräfte. Wo diese einen freien Spielraum finden, da entwickeln sie sich aus eigner Kraft. So wie man den Käfig des Vogels öffnet, erhebt er sich durch die Kraft seiner Schwingen hoch in die Lüfte und zwitschert dankbar sein

Lieb. So beſtehen auch Erziehung und Bildung mehr in Entfeſſelung als in poſitiven Antrieben nach willkürlich geſetztem Ziele. Spüre man daher nach den nahe liegenden Gedanken, denn das ewig Wahre liegt dem Menſchen nahe. In Perioden verzerrter Lebensrichtung wird es am ſchwerſten gefunden. Denn „wir ſuchen viele Künſte".

Auch der durch obige Figurentafeln ausgeführte Gedanke liegt ſehr nahe, überraſchend nahe, es iſt ein recht glücklicher. Herr Dr. Lauteſchläger entwirft zu den einzelnen Lehren, ſpeciellen oder allgemeinen Sätzen der Phyſik Figuren und an ſie knüpft er die Erklärung, bündig und kurz. Statt daß bei dem gewöhnlichen Vortrage der Text die Hauptſache, das Erſte, iſt, macht er die Figuren zur Hauptſache, zum Ausgangspunkte und die Erklärung zum Zweiten. Auf ſolche Weiſe iſt die Sache von Anfang an anſchaulich. Ich will nicht ſagen, daß man alſo den erſten Unterricht ertheilen ſolle, der Hr. Verf. will es auch nicht; die Tafeln mit dem Texte ſollen hauptſächlich dem Schüler der Phyſik zur Repetition dienen, ein bequemes, anregendes und auffriſchendes Erinnerungsmittel ſein.

Mit Recht wendet man ſich im Unterricht auch der Phyſik zuerſt an den Verſtand, das Vorſtellungsvermögen und die Anſchauung des Schülers. Sei es, daß man mit wirklichen, ſinnlichen Beobachtungen beginnt, oder ihn an frühere, willkürlich oder unwillkürlich, abſichtlich oder unabſichtlich aufgefaßte Erſcheinungen erinnert, oder ihn beſtimmt, ſich ein ihm noch fremdes Phänomen, durch die Worte des Lehrers ihm vorgeführt, möglichſt lebendig vorzuſtellen: nimmer wird man zur Gewißheit gelangen, ob es ihm gelungen, ſich die Sache in ihrer Wahrheit vorzuſtellen, wenn man ihn dieſelbe nicht ſelbſt, ſowohl durch den Mund als verſinnlichend durch die Hand, ſo weit dies möglich iſt, darſtellen läßt. Beſonders durch das letztere Mittel verſichert man ſich der Richtigkeit der Vorſtellungen.

Nebenher und nachher bedarf es der Anregung und Auffrischung der früheren Vorstellungen, compendiarisch und in raschem Verlauf. Der Unterricht kann und soll nicht in aller Ausführlichkeit wiederholt werden, dazu gebricht es schon an Zeit; eine gedrängte Repetition tritt in ihrer Nothwendigkeit auf. Auf welchem bequemeren und sichereren Wege will man die anstellen, als an dem Leitfaden von Zeichnungen, welche die Sache veranschaulichen, der Erinnerung zu Hülfe kommen und zur mündlichen Darstellung auffordern? Solches leisten die vorliegenden Figurentafeln. Des Textes würde es nicht bedürfen, wenn der Lehrer immer zur Hand wäre, welcher den früheren Unterricht ertheilt hat. Für Herrn Dr. Lauteschläger ist derselbe darum nicht nöthig; wohl aber für andere Lehrer, ebenso für die Schüler, wenn sie nicht ein ausführliches Heft geschrieben, oder Manches vergessen haben. Das Wesentlichste, den Kern der Sache enthält der Text.

Wie den Gedanken, so können wir auch die Ausführung nur loben. Die Zeichnungen sind scharf, selbst schön, sehr mannigfaltig und charakteristisch; der Text deutlich und gedrängt.

Das erste Heft, in zweiter Auflage 1837 erschienen, enthält 281 Figuren auf 6 Tafeln, das zweite 253, das dritte 196, das vierte 171, das fünfte, welches bloß dem Licht gewidmet ist, 200 Figuren, der Text eines jeden füllt 2 — 3 engbedruckte Bogen. In der Anordnung ist der Verf. vorzüglich Beudant gefolgt; außerdem hat derselbe die vorzüglichsten physikalischen Werke benutzt. Lehrern an gehobenen Volksschulen, die für sich tiefer, als es der von ihnen zu ertheilende Unterricht unmittelbar verlangt, in die Physik eindringen, sich zu anschaulicher Darstellung ihrer Lehren befähigen wollen, vorzüglich aber Lehrern an höheren Anstalten, so wie Jünglingen zum Selbststudium oder zur Repetition und festen Einübung des Unterrichts sind die Figurentafeln bestens zu empfehlen.

9. Die Conſtitution des Erdkörpers und die Bildung ſeiner Rinde. Von Dr. Egen, Director in Elberfeld. Elberfeld, 1840, bei Büſchler. (90 S.)

10. Das Rotationsgeſetz. Ein Verſuch, den Männern der Wiſſenſchaft vorgelegt von A. Bernſtein. (Als Manuſcript gedruckt.) Berlin, 1840. (18 S.)

Zwei Schriften für Liebhaber der Naturforſchung, Freunde von Hypotheſen. Die erſte dringt in die Tiefe, die zweite ſtrebt in die Höhe.

Noch ein Wort.

Hamburgs Unglück kennt Jeder. Von ihm sind auch betroffen worden mehr als zwanzig Schulen mit ihren Lehrern und Lehrerinnen. Wie wird es diesen ergehen! Es wird keiner Auseinandersetzung bedürfen. Sie haben ihr Weniges — dieses Wenige war aber ihr Alles — verloren, und nun fehlt es ihnen — da man, wie natürlich, erst an Wohnung und Brot und dann an Unterricht denkt — auch an Gelegenheit zu Erwerb. Es sind nicht bloß Schullehrer und Lehrerinnen, sondern abgebrannte Schullehrer.

Herr Dr. Kroeger hat die deutschen Lehrer zu Geldspenden und — zu Gaben an Büchern zur Herstellung der verlorenen Bibliothek des Schulvereins aufgefordert. Wer ein gutes Buch übrig hat, er gebe es her; wer noch Anderes zu geben hat, er thue es! Einer sammle die Gaben seiner Umgebung und sende sie ab. „Heute mir, morgen dir!" — „Der Segen kommt von Oben", gewiß; aber das Glück fällt nicht mehr aus den Wolken, es will erworben sein. Gott segne den deutschen Lehrerstand zuoberst durch die rechten Gesinnungen! Das heißt: Bete und arbeite!

Berlin im Juni 1842.

A. D.

Anmerkung. Unterzeichneter ist gern bereit, alle Beiträge an Geldern und Büchern zu befördern.

G. D. Bädeker in Essen.

Anzeige.

Es ist bekannt, in welchen beschränkten Verhältnissen gerade die Volksschullehrer Hamburgs größtentheils leben. Jetzt haben nach Dr. Kröger's Bericht 50 bis 60 Lehrer und Lehrerinnen das Ihrige und der dortige Schullehrerverein seine ganze Bibliothek verloren. Mehrfach mit dem achtbaren Lehrerstande Hamburgs befreundet und dreifach dazu aufgefordert, können wir es nicht unterlassen, unsere Amtsgenossen und die Herren Buch- und Musikalienhändler zu bitten, die abgebrannten Lehrer Hamburgs mit Geld, Büchern und Musikalien zu unterstützen. Gern werden wir, wie auch die Herren Buchhändler Barth in Leipzig, Anton in Halle, Körner in Erfurt, Bädeker in Essen die Mittelspersonen dabei sein. Rechenschaft von den eingegangenen Gaben wird Herr Dr. Kröger in Hamburg zu seiner Zeit ablegen. Zeitschriften werden um unentgeltliche Verbreitung dieser Anzeige gebeten.

Weißenfels, den 3. Juni 1842.

Das Lehrercollegium des Seminars.

Harnisch. Hentschel. Fulda. Prange. Hill.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

November und December 1842.

Des XXVI. Bandes der neuen Folge 3. Heft.

Essen,

bei G. D. Bädeker.

1842.

Digitized by Google

I.

Ueber die Nothwendigkeit der Fortbildung der aus den Elementarschulen entlassenen Jugend

nebst einem ausführlich mitgetheilten Plane über Fortbildungsschulen.

Von

E. Langenberg, Lehrer in Kronenberg.

Allgemeine Maßregeln sollen von oben herab von den Glücklichen, Besten eingeleitet werden.

Diesterweg — Lebensfrage der Civilisation. I.

Vorbemerkung.

Den vorliegenden pädagogischen Aufsatz habe ich bereits in mehreren Lehrer-Conferenzen mitgetheilt. Sein Inhalt macht jedoch durch seinen Zweck auf ein allgemeines Interesse Anspruch, und darum habe ich keinen Augenblick Anstand genommen, ihn der Oeffentlichkeit zu übergeben.

Ich habe mich kurz fassen können, da ich die schon oftmals ausgesprochenen Wahrheiten über die Nothwendigkeit der Fortbildung der erwachsenen Jugend nur vereinigt, und den

dießfälligen Wünschen und Hoffnungen einen praktischen Entwurf untergelegt habe.

Durch die Einrichtung von Fortbildungsschulen wird erst ein wahres Volksschulwesen sich gestalten, von welchem man aber auch mit Grund und Recht verlangen kann, daß es auf das ganze Volksleben Rücksicht nehmen, und in dasselbe die für's praktische Leben nöthige Aufklärung bringen werde, über deren Mangel so lange und vielfach Klage geführt worden ist.

Hier „ist noch viel Verdienst übrig! Auf, hab' es nur! Die Welt wird's anerkennen!

II.

„Das ist eben in der Menschenerziehung noch der traurige Mangel, daß man mit dem Knaben- und Jünglingsalter die Erziehung als geschlossen ansieht."

Graser — Divinität. I.

Es ist ein charakteristisches Zeichen unserer Zeit, daß sie an alle Stände größere Anforderungen macht. Der Nähr-, Wehr- und Lehrstand erfährt dies fast täglich. Die gesteigerten Ansprüche an die Elementarschulen sind bekannt. Die Lehrer sind im Allgemeinen nicht zurückgeblieben. Der Staat hat durch die Sorge für die höhere Intelligenz der Lehrer und durch die gesammte Einrichtung des Schulwesens veranlaßt, daß die Schule den Zeitanforderungen möglichst allseitig entsprechen könne. Aber noch immer ist das Wort: „Die Schule soll für's Leben bilden!" kein vollständig wahres, und wird, auf die Elementarschule angewandt, vielleicht nie ganz wahr. Blicken wir zu dem Ende einmal vorurtheilsfrei in das Leben dieser Schulen:

Vom fünften bis zwölften Jahre haben wir Lehrer uns fortwährend mit den Elementen der Lese-, Schreib- und Rechenkunst zu beschäftigen. In Geographie, Geschichte, Natur-

geschichte und Naturlehre können wir nur einen geringen Anfang machen. Die Gewandtheit in sprachlicher Beziehung erzielen wir nur in einem kleinen Gedankenkreise. Die religiöse und moralische Bildung entfaltet erst ihre Keime und begründet nur gute Hoffnungen. Somit legen wir zwar einen nicht zu berechnenden Grund; aber dieser Grund ist die Bildung selbst nicht. Bei dieser Grundlage der Bildung wird's aber auch bleiben (und wenn diese rechter Art ist, so ist's viel), da die gewerb- und ackerbautreibende Bevölkerung unserer Gegenden nur unsere Elementarschulen besucht. Also: es wird angefangen, aber nicht vollendet. Das Bäumchen hat ein gutes Erdreich erhalten und schießt mächtig empor, aber die fortwährende nothwendige Pflege zum recht fröhlichen und gesunden Wachsthum fehlet gänzlich.

Dazu kommt die allgemeine Wahrheit: daß die eigentliche Bildung jedes Menschen über die Jahre der Elementarbildung weit hinaus fällt. Diese Jahre sind die einflußreichsten und wiederum die gefährlichsten. Darum bedarf die Jugend alsdann eines weitergehenden, kräftigenden, belebenden, erregenden, bildenden Unterrichts, so wie einer besondern Pflege und sorgfältigen, absichtlichen Aufsicht.

Wie schnell ist das bis zum zwölften Jahre Gelernte vergessen, und wie bald wischt das Leben die Anfänge der besten Schulerziehung aus! Es ist zum Erstaunen! Die Preisfrage aus Süddeutschland über das Vergessen des Gelernten öffnet uns die Augen. Die Ursache liegt nicht in den etwaigen verschiedenen Methoden, oder in der Disciplin der Schule; sie liegt auch nicht in dem zu erziehenden Wesen, oder in dem Erzieher selbst; sondern lediglich und allein (?) in dem Mangel eines fortgehenden, erweiternden oder befestigenden Unterrichts, in der Vernachlässigung der herrlichsten Erziehungsmomente des spätern Lebens.

Vorhin sprach ich von den gesteigerten Anforderungen der Gegenwart. Diese erstrecken sich auch auf unsere gewerb- und

ackerbautreibenden ꝛc. Mitbrüder. Wenn früher im Geschäftsbetrieb Lesen, Schreiben, Rechnen hinreichend waren, so genügen diese Kenntnisse im gewöhnlichen Sinne ihrer Bedeutung heut zu Tage nicht mehr. Der junge Gewerbsgenosse muß mit der Gegenwart fortschreiten. Auf die gegenwärtige Gewerbthätigkeit ꝛc. haben aber die Künste und Wissenschaften einen ungeheuern, nicht zu berechnenden Einfluß erhalten; denn durch sie entstanden und entstehen fortwährend neue Erscheinungen und Compositionen in den verschiedenartigsten Branchen der Industrie; sie veranlassen den Praktikanten zur Speculation und bringen dadurch die Gesetze und Kräfte der Natur, so wie die verschiedenen Produkte je mehr und mehr in den Dienst der Menschen. Wer hier Stillstand wähnt, täuscht sich sehr. Was wir jetzt sehen und erleben, davon träumten unsere besten Vorfahren nicht, und so wird's fortgehen. Stillstand ist unmöglich; denn wir stehen und wir fühlen uns auf den Schultern der Vergangenheit und der Geist der praktischen Speculation hat sich unser bemächtigt.

Hieraus folgt, daß die Geschäftskunde, die Naturkunde beim Volk durchaus allgemein zunehmen muß. Die Resultate der Wissenschaften ꝛc., welche auf die Gewerbthätigkeit influiren, muß der Geschäftsmann von ihrer praktischen Seite vor allen Dingen kennen lernen. Wie können aber diese gekannt werden, wenn man nicht in etwa Mathematik, Naturkunde, Technologie, verbunden mit gewissen Kenntnissen unserer Sprache und geläufigen Handfertigkeiten im Zeichnen, versteht? Soll der Zweck erreicht werden, muß man auch die Mittel anwenden, das heißt hier: die Mittel kennen.

Es ist unläugbar, daß unsere besten Elementarschulen mit ihren zwölfjährigen Kindern diesem Bedürfnisse und dieser Zeitanforderung nicht entsprechen können. Dies kann nur ein fortgehender, erweiternder Unterricht. Unterziehen die Elementarlehrer sich dieses Unterrichts der erwachsenen Jugend, so muß vielleicht die Seminarzeit verlängert und neue Lehrcurse eröffnet

werden, welches ohne Schwierigkeit leicht geschehen kann. Von einem Zwiespalt zwischen Schule und Leben wird alsdann keine Rede mehr sein, wenigstens ist zur Ausgleichung eine große Bahn gebrochen.

Wenn die Meinungen über den so eben angedeuteten Unterricht getheilt sein sollten (was ich) fast in Zweifel zu ziehen geneigt bin); so sind die Meinungen über die fortwährende religiös-moralische Einwirkung auf das heranwachsende Geschlecht nicht getheilt. Die Nothwendigkeit dieser fortgehenden erziehlichen Einwirkung geht schon aus dem schon oben berührten psychologischen Grunde hervor, daß die Jahre von zwölf bis zwanzig und darüber die eigentlichen Erziehungs- und Bildungsjahre des Menschen sind. Vermehrt, erhöht wird diese Nothwendigkeit durch die unzähligen Stimmen, welche über die Verschlechterung der Jugend und ihrer Sitten laut geworden sind und täglich lauter werden.

Nach so vielen Worten der ernsten Klage, der großen und schweren Beschuldigung dieses oder jenes Faktors in den Lebensverhältnissen ist es wohl endlich Zeit, die Hand an's Werk zu legen und mit dem größten Fleiße an Radicalmittel zu denken. Gibt es nun wohl ein besseres, durchgreifenderes, still aber tief wirkenderes Radikalmittel, als die fortgehende, absichtliche, öffentliche, planmäßige Erziehung des jungen Geschlechts? — — — —

Der oben angedeutete Unterricht wird vielleicht den Elementarlehrern ganz zu Theil. Er muß ihnen nur willkommen sein, wenn sie anders ein Lehrerherz haben; denn sie erhalten ein neues, großes Feld der Thätigkeit, die zugleich nur fördernd und hebend für ihre eigne Weiterbildung wirken muß, und die ihrer Aufopferungsfähigkeit neuen Muth verleihen kann und wird. In religiös-moralischer Beziehung werden die Prediger gerne mit Hand an's Werk legen; denn in gleicher Weise, wie wir Lehrer über die zu frühe Entlassung der Kinder aus unsern Schulen klagen, führen sie Klage über die zu frühe

Confirmation gegen ehemals, und in gleichem Grade, wie die Lehrer ihre Blüthen vielfach, ja größtentheils zernichtet sehen, so die Prediger ihre aufkeimenden Saaten.

Und wenn die Cultur des Volkes das höchste Bestreben des Staates ist, so kann die Mitwirkung desselben an diesem neuen Volks-Bildungs-Institute unmöglich fehlen, wie wir denn die Opfer unseres Staates für jegliche Hebung der Intelligenz hinlänglich kennen und fast täglich erleben.

Dazu kommt, daß das Leben an unsere Bürger als solche ebenfalls größere Anforderungen macht. Durch die Beobachtung dieses unsers Bürgerlebens wird es klar, daß die erwachsene Jugend ihre Pflichten und Rechte als werdende Bürger, ihr Verhältniß zu Obrigkeit und zu dem Staate durchaus kennen lernen muß, verbunden mit der Kenntniß der Gesetze des Landes im Allgemeinen und der Strafgesetzgebung im Besondern, so wie des öffentlichen Lebens überhaupt.

Um nun dem jungen Gewerbtreibenden neue Mittel an die Hand zu geben, durch welche er in den rasch vorwärtsschreitenden Zeiten nicht zu Grunde gehen kann, noch wird; um ferner dem Jünglinge in seinen gefahrvollsten Zeiten einen neuen Haltpunkt zu geben; um endlich den rechten Bürger- und Gemeinsinn zu wecken und zu nähren, soll für das heranwachsende Geschlecht ein Institut errichtet werden, dessen Lehrer und Vorsteher es sich zur schönsten und höchsten Lebensaufgabe gemacht haben, die Fortbildung und Sittlichkeit des Volkes in jeglicher Beziehung zu fördern.

Einen skizzirten und wiederum ausführlichen Plan von einer solchen Fortbildungsschule theile ich nun noch im Nachfolgenden mit. Möge er die Berücksichtigung erhalten, welche er durch den gewichtigen Zweck, den er beabsichtigt, wohl verdient! Im Einzelnen wird hin und wieder verbessert werden müssen, so wie Alles weiter aus einander gefügt wird, wenn's zur wirklichen Ausführung kommt.

Ist man der Ueberzeugung, daß der Jugend in der dreifach angegebenen Beziehung geholfen werden muß, so führen Liebe und Begeisterung Alles auf's Beste und Gesegnetste aus!

III.

„Der Buchstabe tödtet; der Geist ist's, der da lebendig macht."

Plan über Fortbildungsschulen.

§. 1.

Zweck dieser Schulen.

Der Zweck dieser Schulen ist, wie der Name schon andeutet, Fortbildung, und zwar

a) Fortbildung in allgemein gewerblichen Kenntnissen und Fertigkeiten für den Geschäftsbetrieb durch die §. 11 genannten Unterrichtsgegenstände und durch das in §. 10 angedeutete Lese-Institut;

b) Förderung und Befestigung eines christlichen thätigen Sinnes durch Unterricht, Beispiel und Beaufsichtigung.

§. 2.

Bedingungen der Eintrittsfähigkeit.

In diese Schulen werden alle diejenigen jungen Leute aufgenommen, welche der Elementarschule entlassen, also 12 bis 20 Jahre alt sind, stets sich gut betragen haben und durch einen feierlichen Handschlag sich zum regelmäßigen Besuche der Schulstunden und des Lese-Instituts und zu einem anständigen Verhalten in denselben ꝛc. sich verpflichten.

§. 3.

Ausschließung.

Wer Unfolgsamkeit gegen die Anordnungen der Lehrer und Vorsteher zeigt, ferner einen nachlässigen Schulbesuch und ein

anstößiges Betragen offenbart, wird sofort ausgeschlossen und entfernt. Gröbere Vergehungen sind Sachen des Gerichts und der Polizei.

§. 4.

Der Vorstand.

Der Vorstand besteht aus dem Ortslehrer und denjenigen Männern des Bezirkes, welche der Sache mit Liebe zugethan sind. Diese Männer stehen dem Lehrer zur Seite, bilden mit ihm den Vorstand, und wählen aus ihrer Mitte:

1) einen Sekretair,
2) 1 bis 3 Männer, welche den Lehrstunden abwechselnd beiwohnen.

Diese Männer treten jährlich aus und wählen aus dem größern Vereine Andere an ihre Stelle. Der Vorstand versammelt sich alle Vierteljahr im Schullokal zu einer Conferenz und berathschlagt über das Eine und Andere, was vorgefallen und zweckdienlich ist, und legt dieses in einem Protokolle nieder.

§. 5.

Das Curatorium.

Der Vorstand unterstellt sich einem Curatorium, welches aus Männern der Bürgermeisterei, oder des Kreises, oder des Regierungsbezirkes besteht, denen das Gedeihen dieser Fortbildungsschulen besonders am Herzen liegt, und die durch ihre amtliche Stellung für derartige Anstalten erfolgreich wirken können. An der Spitze dieses Curatoriums, in dessen Jahresversammlung eine Bürgermeisterei oder ein Kreis durch einen oder zwei Lehrer und ein bis zwei zu wählende Mitglieder des Vorstandes vertreten wird, steht ein dem Volke beliebter Protektor. Dieses Curatorium ist die Alles leitende Behörde. Der Vorstand macht Vorschläge und Anträge dem Curatorium und dieses bestätigt oder verwirft. Die Bestimmung der Schriften

für das Lese-Institut, die Prüfung der Lehrpläne, die Förderung der Einnahme und die Untersuchung des Rechnungswesens sind Sachen des Curatoriums.

§. 6.

Das Lokal.

Die Ortsschule ist zugleich das Lokal dieser Fortbildungsschule und enthält alle zu dieser Schule gehörigen Utensilien, Apparate und Bücher ꝛc.

§. 7.

Die Einnahme.

Jeder Zögling bezahlt pränumerando vierteljährlich oder monatlich ..... Aermern Zöglingen wird die Hälfte erlassen und ganz arme werden nach beigebrachten Zeugnissen der Eltern oder Lehrmeister unentgeldlich unterrichtet. Mit dem Einkassiren dieser Beiträge beschäftigt sich der Sekretair.

Es ist leicht einzusehen, daß diese Beiträge der Zöglinge nicht hinreichend sein werden, um die Ausgaben zu decken; daher wird die Hoffnung gehegt, daß das Fehlende durch .... oder durch .... gedeckt werde. Alle Mitglieder des Vorstandes haben darauf zu sehen, daß möglichst viele anderweitige Zuschüsse hinzukommen.

§. 8.

Die Ausgaben.

1. Der Lehrer erhält als Honorar vierteljährlich ..... durch den Sekretär. Die übrigen Mitglieder des Vorstandes und des Curatorii verwalten ihre Aemter als Ehrenämter.

2. Anschaffung von Büchern für das im §. 10 genannte Lese-Institut, ferner Zeichnungen, Modellen ꝛc.

3. Erleuchtung, Heizung und Reinigung.

§. 9.

Die Unterrichtsstunden.

Die Unterrichtsstunden finden an jedem Sonntage, die hohen Feste ausgenommen, von 2, 3 Uhr bis 5, 6 Uhr Nachmittags, oder Morgens von 6, 7 Uhr bis 9, 10 Uhr, und an jedem Dienstage und Freitage von 6, 7 bis 8, 9 Uhr Abends statt.

In diesen Stunden wechselt der vortragende und unterhaltende Unterricht mit technischen Uebungen und Gesang stets ab.

§. 10.

Die Fortbildung durch Lektüre.

Das Schullokal ist alsdann das Lesezimmer. Dieses Lesezimmer ist Montags und Donnerstags von 6, 7 Uhr bis 8, 9 Uhr Abends geöffnet. Der Vorstand wählt Bücher und Zeitschriften und beantragt deren Anschaffung bei dem Curatorium. Der Lehrer ist zugleich Bibliothekar und hat die Pflichten eines solchen zu erfüllen. Die Bücher werden jedem Schüler nach seinem Standpunkte vom Lehrer eingehändigt, um darin im Lokale zu lesen. Der Lehrer steht alsdann jedem Leser zur Seite, gibt Anleitung zum richtigen Verständnisse des Gelesenen und fordert die Zöglinge auf, sich das Wichtigste zu notiren. Die Benutzung der Schriften wird außerhalb des Leselokals nicht gestattet.

§. 11.

Die Unterrichtsgegenstände.

Die Angabe der nachstehenden Unterrichtsgegenstände ist nur eine Skizze und gibt durchaus keine Norm ab. Die Fortbildungsschule, ideell aufgefaßt und an die höchsten Leistungen der Elementarschule geknüpft, hat als solche theils die gewonnenen Kenntnisse in der Elementarschule stetig fortzusetzen, zu erhöhen, und theils neue Elemente des Unterrichts für den

heranwachsenden Menschen, Bürger und Gewerbsgenossen hinzuzufügen. An zweckmäßigen Lehrschriften wird es seiner Zeit nicht fehlen, wenn erst die Fortbildungsschulen in's Leben gerufen sind.

1) Religions- und Sittenlehre.
2) Gesang.
3) Mathematik.
   a) Arithmetik. Proportions-, Ketten- und Gesellschaftsrechnung, Potenzen, Quadrat- und Kubikwurzel — Münz-, Maß- und Gewichtskunde — Wechsel — Buchführung ꝛc. ꝛc.
   b) Geometrie. Planimetrie und Stereometrie in durchweg praktischer Weise und in beständiger Anwendung der Gewerbverhältnisse ꝛc. Also Berechnungen von Feldern, Gärten, Mauern, Gräben, Kisten, Wellen, Röhren, Baumstämmen ꝛc. ꝛc.
   c) Mechanik. Kenntniß der wichtigsten Hauptsätze mit Beispielen, Zeichnungen und Modellen. Kenntniß des Hebels, der Welle, der Rolle, der Flaschenzüge, schiefen Ebenen, Schrauben, Keile ꝛc. ꝛc.
4) Naturlehre. Die Haupt- physikalischen Erscheinungen, mit Bezug auf physische und chemische Gegenstände der Gewerbe. Physikalische Instrumente und Apparate ꝛc.
5) Naturgeschichte.
6) Gewerbskunde.
7) Sprache. Stylistische Arbeiten — Briefe, Rechnungen, Quittungen, Kostenanschläge, Contracte, Fremdwörter ꝛc.
8) Zeichnen. Linearzeichnen nach einfachen Bildern, freies Handzeichnen nach Vorlegeblättern und wirklichen Körpern, geometrische Zeichnungen, Vergrößerung und Verkleinerung ꝛc.
9) Schreiben.

10) Gesetzkenntniß des Landes im Allgemeinen, insbesondere Kenntniß der Strafgesetzgebung und des öffentlichen Lebens, in Verbindung mit der Kunde des Vaterlandes ꝛc.

§. 12.

Der Jahresbericht.

Jeder Vorstand stattet dem Curatorium jährlich einen Bericht über alles dasjenige ab, was auf das Aeußere und Innere der Fortbildungsschulen und des Lese-Instituts Bezug hat.

Schlußwort.

Dem aufmerksamen Leser werden tausend Schwierigkeiten bei diesem oder jenem Punkte, ja vielleicht bei der ganzen Anlage dieser Fortbildungsschulen in den Sinn kommen. Mir geht es auch so. Theils haben wir mit Hindernissen, Vorurtheilen und Gewohnheiten in und an uns selbst, theils mit solchen außer uns zu kämpfen, und es gehört wahrlich viel dazu, zu den Kämpfen in unsern jetzigen bestehenden Lebenskreisen noch neue zu übernehmen. Aber wer den Sieg will, darf den Kampf nicht scheuen, und wem das Wort: „Mich jammert des Volks!“ einmal tief durch die Seele geschnitten hat, dem wird Muth, Lust, Kraft, Begeisterung zum Kampfe zu Theil.

Nein, nein! heißt's im Anfange bei den sich durchkreuzenden Gedanken über dieses ausgedehnte Fortbildungsinstitut: es geht nicht! das Volk thut's nicht mit — es fühlt die Nothwendigkeit einer Fortbildung nicht — es hat keinen Sinn für Derartiges — es irrt in der Wüste und will in der Wüste bleiben, denn sie ist ihm zur Heimath geworden.

Aber je mehr man sich in den Jammer hineindenkt und ihn erlebt, das vielfache Elend sich erneuern und vergrößern sieht, desto lauter heißt's: Ja, ja! es kann also gehen; es

muß also gehen! Und schnell steht das Bild des römischen Hauptmanns zu Capernaum vor uns, von dem die Aeltesten sagen: „Er liebt unser Volk! und die Schule hat er uns erbauet!“

Daß auch unsere Fortbildungsschulen bald ihre Hauptleute finden möchten, ist mein innigster Wunsch und meine größte Hoffnung!

II.

Pädagogisches in Petersburg.

Petersburg in Bildern und Skizzen von J. G. Kohl. „Ich hab's aber nicht aus den Fingern gezogen.“ Zweiter Theil. Dresden und Leipzig, in der Arnoldischen Buchhandlung, 1841.

Artikel: Pädagogisches, S. 90 — 117.

„Alle Frühlinge, wenn das Eis des Kronstädter Meerbusens geschmolzen und hinter der Börse von Petersburg sich der Papageien-, Reißvögel- und Cacadu-Handel, der hübsche Markt mit den todten und lebendigen Delikatessen und Kostbarkeiten südlicher Länder und Zonen eröffnet, sieht man aus denselben Schiffen, in welchen die Nouveauté's, Moden und Bücher aus Lübeck, Paris und London herankommen, auch regelmäßig viele junge Damen an's Land steigen, mit melancholischen Physiognomieen, mit zerknickten Schleiern und zerrütteter Coiffure. Es sind hübsche und nicht hübsche Schweizerinnen, Französinnen, Engländerinnen und Deutsche, die

bestimmt sind, als Priesterinnen der Minerva in Rußland zu fungiren und das Feuer der Cultur in diesem Lande anzufachen und zu unterhalten. Von der kaum überstandenen Seekrankheit erschöpft, vom Heimweh betrübt, von den bärtigen Russen, die sie in Kronstadt sahen, erschreckt und von den kühlen Lüften des Petersburger Mai's schauerlich angeweht, kommen sie schüchtern, bleich, kränklich und langsam aus ihrer Kajüte hervor, Verzweiflung im Auge, Angst und blasse Furcht auf den Lippen.

Die Art, wie Rußland an den Gränzen seine anlandenden Gäste begrüßt, ist nicht die freundlichste, und ist es wahr, daß die ersten Eindrücke, die man von Menschen und Ländern empfängt, die entscheidendsten und wichtigsten sind, großer Gott! welch schlimmes Prognostikon stellt dann die Art dieses Empfanges! Es ist kein Fremdling in Rußland gelandet, dessen erster Gedanke beim Aussteigen nicht der an die Rückkehr in sein Vaterland gewesen wäre. Ich glaube, das Land würde keinen seiner Gäste behalten, wenn er gleich, so wie er anlandete, auch wieder eine gute Gelegenheit zur Rückkehr finden könnte.

Langsam und wider Willen verlassen sie das vaterländische Schiff, das einzige Stück vom Vaterlande, das ihnen in die Fremde folgte. Wenn es nur mit Anstand anginge, so versteckten sie sich gern wie Robinson in den innersten Verstecken desselben, um wieder mit oder ohne Wissen des Kapitäns in die Heimath zurückgenommen zu werden. Zögernd suchen sie ihre Siebensachen zusammen und verbergen sich und ihren Kummer einige Tage in dem ersten besten Hotel auf Wassili-Ostrow, bis dann endlich ihre Bekannten oder die Herrschaften, an die sie adressirt waren und die von ihrer Ankunft hörten, sie dort aufsuchen und an's Tageslicht hervorziehen.

In ein reiches vornehmes Haus eingetreten, geht für sie eine neue Leidensepoche an, und wenn sie vorher die rauhe

Stimme, die Bärte und die schmutzige Kleidung des barbarischen Hafenvolkes erschreckten, so blendet sie nun der Glanz des ungewohnten Luxus und erfüllt ihr bescheidenes, fein bürgerliches Gemüth mit Schüchternheit. Das laute, tumultuöse Leben eines russischen großen Hauses, wo man nicht eine Silbe von ihren Leiden versteht, lärmt um sie herum, und mit den vielen Kindern, die ihrer Sorgfalt anvertraut werden, in ein Zimmer quartiert, das nie so heimlich eingerichtet ist, wie sie es zu Hause gewohnt waren, haben sie kaum einen Winkel für sich, um ihren stillen Kummer zu verweinen. In den Strudel des geselligen Lebens Petersburgs fortgerissen, fühlen sie sich Anfangs überall verletzt und merken bald, daß auch sie überall anstoßen und verletzen. So gut sie ihre Toilette auch einzurichten glaubten, der die Schwester noch ein paar selbst gestickte Kragen und die Mutter ein paar eigenhändig genähte Hauben beifügte, so werden sie doch bald inne, daß dies alles für die nordische Residenz nicht ausreicht. Ihr Benehmen ist, wie der Wiener sagt, „halt ein anderes", und selbst mit Pariser Sitten und Manieren thut's jetzt halt in Petersburg nicht mehr. Ja sogar an ihrer Aussprache des Französischen findet man zu kritteln und zu tadeln, denn es ist kein Zweifel, daß Petersburg sein eigenes Französisch spricht und auch die französischen Manieren auf seine Weise modificirt. Sogar ein französischer Courtisan würde jetzt vielfach mit einer gewissen Freiheit, Façon- und Formlosigkeit des Benehmens hundertfältig hier anstoßen, geschweige denn eine stille Schweizer-Gouvernante, die aus ihrem Gebirgsländchen herabstieg, oder gar ein deutscher Hofmeister, der aus einem kleinen Krähwinkel seines Vaterlandes heranpilgerte, um einem russischen Staatsmanne oder einer Petersburger Hofdame bei der Erziehung ihrer Kinder zur Seite zu stehen.

Indeß mit der Zeit kommt Rath. Man lebt sich ein, man legt die von den Schwestern schön gestickten Kragen zum Andenken bei Seite, greift in den bald gefüllten Geldbeutel,

verpuppt und häutet sich nach Petersburger Mode, lernt dazu, was noch fehlt, streckt den Fuß nach der Decke, d. h. reckt ihn recht weit, da die Decke lang ist, nimmt Petersburger Manieren an, legt die westeuropäische Sentimentalität — im Vergleiche mit den Russen sind nicht nur die Deutschen, sondern auch die Franzosen, Engländer u. s. w. sentimental — möglichst ab, nimmt wenigstens den Tag über eine anständige Maske der Heiterkeit und Weltlust vor, wenn auch des Nachts noch manche Thräne auf's Kissen rinnt, und lernt so am Ende zum schlechten Spiele doch gute Miene machen.

Bei dem außerordentlichen Bedürfnisse nach Bildung, welches jetzt alle höheren Stände Rußlands fühlen, bei dem noch vielfach herrschenden Widerwillen gegen die öffentlichen Schulanstalten und bei dem außerordentlichen Zusammenströmen reicher russischer Familien in Petersburg kann man sich denken, welche ungeheure Menge von Erziehern und Erzieherinnen man in dieser Stadt findet, und es wäre gewiß höchst undankbar von einem Reisenden, der hier so manches hübsche Liedchen aus einem gefälligen Gouvernantenmunde hörte, dem hier so manche liebliche Theetasse von zarter französischer Hand gewürzt und gezuckert wurde, wenn er dieses Elementes der Petersburger Gesellschaft nicht in einem Capitel erwähnen wollte. Es ist dies Capitel um so unabweislicher, da die Stellung der Gouvernanten und Hauslehrer in Rußland eine ganz eigenthümlich wichtige ist. Auch wir haben trotz unserer guten Schulen noch viele Privaterzieher und Privaterzieherinnen in Deutschland, in Frankreich, in England und überall, es sind aber gebildete und zum Theil angenehme junge Mädchen und theilweise tüchtige und gelehrte junge Leute. Indeß man macht eben nicht viel Aufhebens von ihnen, man giebt ihnen ihr bescheiden Theil, einen mäßigen Gehalt, ein anständiges Zimmer u. s. w. Sie bleiben in den engen Schranken ihrer stillen Kreise und treten später ruhig und nach altherkömmlicher Weise in den heiligen Stand der Prediger und der Ehe.

Wie ganz anders ist dies in Rußland, wo die Privaterziehung, die ein einträgliches Geschäft ist und daher auch ein Gegenstand von Speculationen aller Art wird, und wo der Stand der Privaterzieher nicht nur als eine sehr schickliche Stufe zu allerlei anderweitigen Ehrenstellen betrachtet wird, sondern von Vielen auch als ein für's ganze Leben dauerndes Geschäft und Amt, das sowohl sehr reichlich ernährt, als auch durch den Ueberschuß, den es gewährt, die Aussicht auf Vermögen und sorgenlose Zukunft eröffnet. Es ist allerdings ein Glücksspiel, wie Alles in Rußland, aber ein Glücksspiel, in welchem sich bei vielen Nieten auch außerordentlich viele Treffer finden. „Sieh', mein lieber Junge", sprach in Petersburg ein Vater zu seinem Sohne, den er aus Deutschland nach Beendigung seiner Studien nach Rußland hatte nachkommen lassen, um ihn dort als Lehrer in das Haus eines russischen Großen einzuführen, „besinne Dich nun, was Du werden willst, ob Du mehr Neigung zum Ministerium des Innern, oder dem der Finanzen fühlst, ob Dir die Stelle eines Directors aller Reichsposten oder das Directorium der Bank lieber ist, ob Du den Oberforstmeister oder den Oberberghauptmann vorziehst, oder ob Du Dich lieber ganz aus dem Civil in's Militair überführen lassen willst, die Wege zu allen diesen Dingen stehen Dir hier zu Lande offen, es kommt nur darauf an, daß Du die Thüren findest." — Ein junger Mann, der nur etwas wohlgefälliges Wesen und ein wenig von dem, was man „comme il faut" nennt, mit seinen soliden deutschen Kenntnissen und seinem tüchtigen Geiste verbindet, wird diese Thüren ohne allen Zweifel finden, d. h. wenn er durchhält, wenn er die Feuerprobe, der ihn sein Stand als Privaterzieher unterwirft, übersteht, der ohne Zweifel in Rußland ein sehr gutes Mittel ist, sein Glück zu machen — ob auch eins, um glücklich zu werden? —

Es giebt viele junge Leute, die durch den Erzieherstand Hof-, Staats- und Geheimräthe geworden sind, viele aber,

die vor lauter geistigem Kummer und Hunger ihre Lebenslust und Heiterkeit oder wohl gar ihr Leben selbst verloren haben.

Wie mit den Gouverneurs, so ist es mit den Gouvernanten auch. Sind sie nur einigermaßen hübsch und liebenswürdig, haben sie nur einige angenehme gesellige Talente, auf welche die Russen so vielen Werth legen, so wird es ihnen nicht fehlen, daß sie das Herz irgend eines jungen Adjutanten oder Obersten umstricken, der sie dann nach einiger Zeit zur Frau Oberstin oder Generalin macht, die Soiréen und Bälle geben kann — aber auch zu einer geliebten Gattin, auch zu einer guten Mutter theurer Kinder? —

Und selbst, wenn Jenes nicht ist, so wird eine solche Gouvernante, wenn sie sich nur mit den Launen ihrer Patroninnen abzufinden weiß, — dazu gehört völliger Mangel an Empfindelei und Empfindsamkeit, gegen welche die Russen, wo sie dergleichen merken, unerbittlich sind, eine gewisse Kälte und Charakterstärke und eine aufmerksame und energische Vertheidigung hinter seinen Schranken, denn vor Festigkeit und Ausdauer streichen die Russen allemal die Segel — ein recht leidlich brillantes Leben haben. Sie wird Gelegenheit genug finden, ihr Licht leuchten zu lassen, sich gefeiert und ihre Eitelkeit befriedigt zu sehen. Auch wird sie die gewöhnlich nicht täuschende Aussicht behalten, dereinst einmal mit einem kleinen Vermögen in ihr Vaterland zurückzukehren, um ihre alten Tage in Ruhe und in Erinnerung an die temps passés zu verbringen. Die Städte Montbeillard, Lausanne, Neufchatel und einige andere, die Hauptpflanzschulen für Gouvernanten von ganz Europa, sind voll von kleinen Capitalisten und Capitalistinnen, die sich ihr Vermögen in Rußland sammelten.

Viele indeß leben sich auch so in das russische Element hinüber und tauschen so ganz und gar ihre patriotische Eigenthümlichkeit mit der russischen aus, daß es ihnen daheim nicht mehr gefallen will und daß sie es vorziehen, nun auch in den Verhältnissen, in denen sie alterten, zu bleiben und den Tod

zu erwarten. Daher findet man denn faſt in jeder ruſſiſchen Familie einige ſolcher Anhängſel und Anwüchſe von alten engliſchen Bonnen, Franzöſinnen und Deutſchen, die ſo mit den Familien verwachſen ſind, daß ſie ſich wie Mitglieder des Hauſes in demſelben geriren und gleichſam als völlig recipirte Adoptivtanten oder Adoptivoheime in demſelben angeſehen werden und alle Privilegien der Familie ſelbſt mitgenießen.

In Petersburg ſelbſt, das alles Vorzüglichſte zurückhält und nur die geringeren Qualitäten in die Provinzen ſchickt, verlangt man natürlich viel, und die Fähigkeiten der Lehrer und Gouvernanten mögen hier jetzt denen, die man in andern Hauptſtädten Europa's trifft, nahe ſtehen, in den Provinzen wird man aber nicht ſelten Gelegenheit finden, ſich über das Wundergeſchrei zu verwundern, welches man dort auch bei ſehr geringen Talenten zu erheben gewohnt iſt. „Tſchelrudesnoi Njmetz! Es iſt ein Wunder-Njemetz *), den ich bei meinen Kindern habe", verſicherte mir einmal ein ächt ruſſiſcher Reicher in der Provinz, „er ſpricht Deutſch, Franzöſiſch, Engliſch, Lateiniſch, Griechiſch, und weiß alle Wiſſenſchaften, die ſind und nicht ſind. Es iſt ein Wunder, wie er Klavier ſpielt und wie er ſingt! Ach, großer Gott, ich bin immer auf's Höchſte über ihn erſtaunt!" — Bei näherer Bekanntſchaft fand ich einen ganz gewöhnlichen Menſchen, der allerdings hier und da von manchen Wiſſenſchaften genaſcht hatte, mir aber ſeine Mutterſprache kaum völlig zu beſitzen ſchien.

Immer iſt der Lehrer in den ruſſiſchen Provinz-Häuſern ein Orakel und die Gouvernante eine Prophetin. Wenn bei Tiſche oder ſonſt irgend etwas vorkommt, was entfernt in das Gebiet irgend einer Wiſſenſchaft ſchlägt, ſo wenden ſich alle Blicke auf jenes Orakel, und vor ſeinem unmaßgeblichen Ausſpruche verſtummt dann Alles. An des Lehrers Allwiſſenheit zu zweifeln, würde den Mann auf's Schrecklichſte compromit-

*) „Njemetz" heißt ein „Deutſcher".

tiren; aufmerksam hört man ihm zu. „Ach, so! Hm! Nun, Sie müssen es wissen! Wir wissen nichts! Das ist Ihre Sache!“ — Großer Gott! wie oft ist ein ehrlicher Deutscher fast gezwungen, ihnen etwas auf die Nase zu binden und den Wundermann wider Willen zu spielen, den man aus ihm machen will. — „Ich weiß es nicht! das schlägt nicht in mein Fach! Ich glaube so und so. Ich vermuthe, das Richtige möchte das sein. Es scheint mir, daß man aber auch so denken könnte.“ Solcherlei Redensarten würden ihn im Innern Rußlands um allen Credit bringen. „Was sagt er? was? Er weiß es nicht? — Warum weiß er das nicht? Wir wissen es auch nicht. Dann ist er ja um nichts besser als wir! Er glaubt, er vermuthet, es scheint ihm? Nein, mit dem ist's nicht richtig! Gott weiß, was der wissen mag. Er ist auch wohl einer der gelehrten Charlatans, die bei uns so häufig sind. Wissen muß man, mein Herr! Sicher sein muß man, reinen Wein einschenken! Sagen Sie Ja oder Nein! Entweder — oder — das ist die Frage. Was liegt zwischen Ja und Nein? Die Ungewißheit, das Nichtwissen. Wissen Sie nichts, mein Herr, wozu sind Sie denn Gelehrter? — Allerdings sagt Salomo: all' unser Wissen ist Stückwerk. Aber, großer Gott, seitdem sind über 3000 Jahre verflossen. Die Wissenschaften haben Fortschritte gemacht. Jetzt weiß man fast Alles, und Sie namentlich müssen Alles wissen, als Deutscher, als examinirter Lehrer! Teufel noch mal, wozu zahlen wir denn die Njemtzui so hoch!“ —

Mit gelehrter Bescheidenheit kommt man nirgends weniger weit als in Rußland, wo man von den Tiefen der Wissenschaften keine Ahnung hat, wo man sich auf der Oberfläche hält und an den wenigen Erzstufen, die man von den Gebirgen des Wissens losschlug. Ordonanzen muß der Gelehrte geben wie die Regierung, die sich bestimmt aussprechen: sic volo, sic jubeo. Er muß seine sämmtlichen gelehrten Rechenpfennige in der Tasche tragen, prompt damit bei der Hand

sein und alle seine Aeußerungen so anfangen: „Es ist eine weltbekannte Sache, daß dies sich so und so verhält", oder: „der berühmte N. N. sagt hierüber dies und das", oder: „Ihr sagt so, ich aber sage so. Ich weiß das besser, bleibt bei Euren Leisten und schweigt still! — zwei mal drei macht fünf und eins ist sechs! Abrakadabra! Aristoteles war ein Schüler von Plato und Plato von Sokrates, und alle drei sprechen hierüber Folgendes bestimmt und unumwunden aus u. s. w." — „Wod Maladez! Sieh' da, das ist der Rechte*), der versteht's, so ein kluger, so ein gelehrter Mann! Man muß erstaunen!"

Bei dem Bestaunen der Gelehrsamkeit läßt man es indeß bewenden, und im Uebrigen hat man eine gewisse Scheu vor den gelehrten Leuten, weil man sich selber so vielfach von ihnen überblickt glaubt. Man fertigt sie mit dem Bestaunen ab und läßt sie ihre Wege gehen, da man doch sonst sich dem, was man bewundert, zu nahen liebt. Dazu kommt noch, daß das Nachdenken und die Gelehrsamkeit sich gern in sich selbst vertiefen und, die innere Welt suchend, der Außenwelt absterben. „Skutschnoi tscheloweck", „es ist ein trauriger Melancholicus", heißt es dann, „er sitzt auf seinem Zimmer und studirt und denkt, Gott weiß, was er sich ausdenkt. Er ist eigensinnig und launig und durchaus nicht umgänglich." — Es ist höchst auffallend, daß eben diese letzten Vorwürfe, die wir in der Regel den Russen zu machen pflegen, gerade von ihnen uns am meisten zurückgegeben werden. Namentlich alle Deutschen stehen bei den Russen im Rufe von eigensinnigen und launigen Leuten. Dies kommt aber daher, weil die Russen sich mit so ungeheurer Schmiegsamkeit in die Launen und Einfälle Höherstehender zu schmiegen wissen und

*) „Maladez" heißt eigentlich ein junger fixer Bursche. „Wot Maladez" ist ein sehr häufiger Ausruf der Bewunderung, wenn Jemand irgend etwas gut executirte.

ohne Widerrede jedes Ansinnen gehorsam und heiter vollführen, während ihnen dann der Deutsche, wenn er etwas auf Ordnung, Recht, Sitte und Selbstständigkeit hält, ein Mißvergnügter und Erzstarrkopf zu sein dünkt.

Gelehrsamkeit und Wissenschaftlichkeit, die sich ohnedieß, wenn nur der Schein davon da ist, von selbst verstehen, helfen daher auch dem Lehrer und Pädagogen in Rußland wenig, ja sie stehen ihm sogar oft im Wege und schaden ihm in seinen geselligen Verbindungen. — Musikalisches Talent, Clavierspiel und Gesang nützen viel und gewinnen ihm manches Herz. Am meisten von Allem aber nützen gewandter Tanz und feines Kartenspiel. Nur wer gut tanzt und gut Karten spielt, der ist der wahre Mann „comme il faut", und wer von außen „comme il faut" ist, der ist der wahre Mann für die Russen. Wer ihnen im Whistspiele 500 Rubel an einem Abende abgewinnt, wer ihnen deutsche Lieder vorsingen kann und im Cotillon hübsche Touren aufzuführen weiß, der ist ihr bester Hausfreund, ja er ist mehr als dies, er ist ihr Herr und Gebieter und verfügt nach Gutdünken über ihre Herzen. — Es giebt eine Menge von Ausländern, die sich solche Talente angeeignet haben und durch deren Ausübung in den russischen Familien des Innern zu bedeutendem Einflusse gelangt sind, so daß sie oft, wie sonst wohl die Jesuiten, als die wahren Leiter der Familien-Angelegenheiten erscheinen.

Es wird ihnen dies um so leichter, da die Russen sich mit den Ausländern, die sich in dem angedeuteten Sinne nur einigermaßen „comme il faut" zeigen, leicht auf einen sehr vertraulichen Fuß setzen. Sie haben in ernsten Angelegenheiten mehr Zutrauen zu den Ausländern als zu ihren eigenen Landsleuten und ziehen sie gern in ihre Geheimnisse. Dazu kommt, daß in allen russischen Häusern noch viel patriarchalische Sitte herrscht, und alle Mitglieder des Hauses daher auch als integrirende Theile des Ganzen angesehen werden und zumal bei dem geringen Zartgefühle der Russen in Bezug auf

Geburtsunterschiede leicht mit der Familie verschmelzen. Wer lustig mitmacht, Alles gehen läßt, wie es geht, auf Selbstständigkeit resignirt und sich in den großen Kuchenteig mit hineinbacken läßt wie eine Rosine, der kann dann auf eine sehr comfortable äußere Existenz rechnen und auch das Vergnügen haben, seiner Eitelkeit oft genug geschmeichelt zu sehen, Notabene, wenn er nicht in Anschlag bringt, wie oft dabei seine Eigenliebe und sein Ehrgefühl verletzt worden.

Außerordentlich sind bekanntlich die Salairs, welche die Russen ihren Erziehern zahlen. Drei- bis viertausend Rubel jährlich bilden das Gewöhnliche. Aber es kommen sogar auch sechs- bis zehntausend Rubel vor, besonders wenn man Jemanden in das rauhe Sibirien oder sonst eine entfernte Provinz verlocken will. Gewöhnlich bestimmt man eine Pension bei beendigtem Erziehungsgeschäfte oder auch, was jetzt häufiger zu werden beginnt, eine runde Abfindungssumme von dreißig- bis fünfzigtausend Rubeln. Sogar die französischen Gouvernanten erhalten in der Regel Gehalte wie bei uns die Professoren. Diese Gehalte sind für die Ausländer bei der Spärlichkeit, mit welcher man jetzt russische Pässe ertheilt, eher gestiegen als gefallen. Aber auch selbst für Inländer zahlt man bei dem immer noch steigenden Bedürfnisse von Lehrern außerordentliche Summen.

Bei so großen Gehalten ist es natürlich, daß in Rußland sich viele Menschen dem Geschäfte der Privaterziehung widmen, die bei uns eine solche untergeordnete Stellung unter ihrer Würde halten. Man findet zuweilen unter den Lehrern Kaufleute, denen es im Handel nicht glücken wollte und die dann ihre Kenntniß in dieser Speculation verwenden, nicht selten Beamte, die sich bei einem einflußreichen Großen als Lehrer verdangen, um mit dessen erworbener Gunst alsdann ihre Beamten-Carriere anzubahnen, auch Offiziere, die vielleicht Kränklichkeit halber oder aus Liebe zur Ruhe die Waffen mit dem Schultische vertauschten. Dessenungeachtet aber

und trotz seiner vielen brillanten Seiten und trotz seiner ursprünglichen hohen inneren Bedeutung bleibt das Geschäft auch in Rußland so wie überall etwas Anrüchiges, besonders für den Mann, welcher dabei auf das Beste, was er hat, auf seine eigene persönliche Freiheit und auf seinen eigenen Willen, Verzicht leisten muß.

Die meisten Pädagogen bezieht — „verschreibt sich", wie dort der Ausdruck lautet, — Rußland wie immer noch jetzt aus Deutschland und Frankreich. Die Deutschen sind meistens für die gebildeten Ostseeprovinzen, wo man die Franzosen nicht gern hat; die Franzosen und Schweizer in der Regel für das Innere bestimmt. Doch fangen auch hier bei einer steigenden Abneigung der Russen gegen die Franzosen und bei zunehmender Gründlichkeit der russischen Bildung die Deutschen an, die Oberhand zu gewinnen, besonders auch wohl deßwegen, weil die Deutschen unserer Tage bei Weitem nicht mehr so philiströs sind wie die vor 20, 30, 50 Jahren und sich weit mehr als früher etwas von dem beliebten kosmopolitischen „comme il faut" angeeignet haben. Die deutschen Ostseeprovinzen, wo die einheimischen Candidaten von Ausländern übertroffen werden, schicken ebenfalls eine gute Parthie in's Innere von Rußland, wo sie sehr willkommen sind. Dann aber geben jetzt auch die russischen Universitäten selber schon viel Brauchbares her, und endlich drängen sich dann in die Häuser der kleinen Familien und der Kaufleute viele Unstudirte und Unberufene, die ihre Muttersprache zu verstehen glauben und schreiben können, Handwerker, Unteroffiziere und sonstige Mißglückte allerlei Art.

Von den Gouvernanten kommen die meisten aus der französischen Schweiz, und zwar so viele, daß man fast in jeder einigermaßen bedeutenden russischen Stadt eine ganz kleine Kolonie von Lausannerinnen, Genferinnen oder Neufchatellerinnen findet, die unter einander in Verbindung stehen, in vieler Beziehung kleine, mächtige Comité's bilden und allerlei kleine

Intriguen und Verschwörungen schmieden. Deutsche Gouvernanten aus Deutschland kommen wenige, weil bei ihnen das Französische schlecht bestellt ist, desto mehr aber aus den Ostseeprovinzen und Petersburg, meistens aus den niedern Ständen, nur germanisirte Esthinnen und Lettinen, deren aufgeschnapptes Deutsch und Französisch aber im Innern von Rußland dennoch mit Golde aufgewogen wird, oft aber auch für vornehme Häuser junge Damen aus den besten Familien, eine Menge armer liefländischer und esthländischer Fräuleins, die nach Rußland wandern, um für sich oder ihre verarmten Verwandten einen Unterhalt zu verdienen.

In Dorpat traf ich einmal einen russischen Gutsbesitzer, der für sich und seine Freunde nicht weniger als sieben Gouvernanten engagirt und mit ihnen drei Kaleschen angefüllt hatte, mit denen er in's Innere abreiste.

Die Bonnen bei den kleinen Kindern sind durchweg in Petersburg Engländerinnen, welche die allgemeine Meinung durchaus von allen Nationen dazu für die vorzüglichsten hält.

Außerordentlich viele Gouvernanten liefern die großen Erziehungsinstitute für junge Mädchen in Moskau, Petersburg u. s. w., so wie ebenso die Findelhäuser. Aus diesen Anstalten allein gehen alle Jahre 800 — 1000 Gouvernanten hervor, die dann im ganzen Reiche die dort empfangenen Kenntnisse weiter tragen. Gewöhnlich haben diese jungen Mädchen eine überfeinerte Bildung erhalten und fühlen sich dann leider in ihren neuen Stellungen, wo sie gewöhnlich nicht mit der besten Cultur zusammenkommen, sehr unglücklich.

Es ist natürlich sehr schwer, die Zahl der Gouvernanten und Privatlehrer in Petersburg zu bestimmen, obgleich jetzt, wo sie alle ein Examen machen müssen und verzeichnet werden, nicht unmöglich. Ein Mann, der damit bekannt sein konnte, behauptete, daß ihrer 6000 wären, eine Zahl, die man wohl noch eher als Minimum denn als Maximum gelten lassen kann. Nicht nur in jeder einigermaßen bedeutenden

adeligen Familie giebt es wenigstens eine Gouvernante, einen oder zwei Lehrer und eine Bonne, sondern auch die Kaufleute, Prediger, Aerzte, Beamte u. s. w. sind gewöhnlich gezwungen, diesen Luxus mitzumachen, und suchen irgend eines jungen Mädchens und eines jungen Mannes zu ihrer Gouvernante oder ihrem Lehrer habhaft zu werden. Die Gouvernanten findet man in Petersburg fast in jeder Gesellschaft, und von vielen sind sie das beste Salz. Lehrern begegnet man auf allen Spaziergängen und öffentlichen Plätzen mit ihren Zöglingen, und sie bilden ein äußerst bemerkbares Element der Bevölkerung der Stadt. Dazu kommt, daß viele von ihnen weit davon entfernt sind, so unbedeutend und ungebildet zu sein, wie man sich das gewöhnlich in Deutschland denkt. In manchen großen russischen Häusern ist vielmehr die Erziehung der Kinder sehr tüchtigen Leuten anvertraut. Der bekannte Lehrberg, der so äußerst scharfsinnige Abhandlungen über Gegenstände der russischen Geschichte geschrieben hat, war sein ganzes Leben hindurch nichts weiter und mehr als Privatlehrer in einem Petersburger Hause. Der bekannte Statistiker Schnitzler war dasselbe. Der noch berühmtere erste Vater der St. Simonisten war gleichfalls lange Zeit Privatlehrer in russischen Familien, und man könnte eine Menge noch tüchtigerer Leute citiren, die in diesem Stande lebten und starben.

Die Regierung beschäftigt sich fortwährend so viel mit den Angelegenheiten der Privaterziehung, daß man schon eine Menge von Gesetzen über die Rechte und Pflichten der Instituteurs, Precepteurs und Institutrices der Familien zählt. Das neueste und merkwürdigste ist das von 1834, in welchem alle Privilegien der examinirten Hauslehrer aufgezählt sind. Sie werden nach diesem Ukase als im Dienste des Staates stehend betrachtet und können dem zufolge die „kleine Uniform" des Ministeriums des öffentlichen Unterrichts tragen. Die Privatlehrer der altadeligen Familien rücken nach zweijährigem Dienste in die vierzehnte Rangklasse; die der Kaufleute erster

Gilde, der Prediger, Priester und der gewöhnlichen Adeligen nach dreijährigem Dienste, in die der Leute ohne Rang nach fünf Jahren und in die der Stände, welche kein Recht haben, in den Dienst des Staates zu kommen, nach acht Jahren. Sie rücken alsdann wie alle anderen Bediensteten in den gewöhnlichen Zeiträumen zu Titular-Räthen, Collegien-Assessoren, Hofräthen u. s. w. hinauf. Es giebt bereits Staatsräthe in Rußland, die nie etwas Anderes betrieben als Privatunterricht.

„Instituteurs" sind die eigentlichen Erzieher, die überall von den Precepteurs, den bloßen Stundengebern, einen Pas voraushaben. Nach fünfzehnjährigem, löblichen Dienste bekommen die Instituteurs der adeligen Häuser das Kreuz des St. Annen-Ordens dritter Klasse, die Precepteurs das Kreuz des St. Stanislaus-Ordens vierter Klasse, die Hauslehrer der übrigen nicht erbadeligen Häuser können nur den St. Wladimir-Orden vierter Klasse nach zwanzig- bis fünfunddreißigjährigem untadelhaften Dienst erhalten. Wer in fünfundzwanzig Jahren drei Eleven zur Universität vorbereitet hat, bekommt den Titel Instituteur émerité. Bei dem Empfange jedes dieser Ehrenzeichen müssen sie hundert Rubel in eine Kasse bezahlen, welche für die Verpflegung der unbemittelten oder erkrankten Hauslehrer bestimmt ist.

Wir führen nur diese wenigen charakteristischen Bestimmungen aus jenem, überhaupt für russische Verhältnisse sehr vielfach interessanten und bezeichnenden Gesetze an. — Aehnliche Gesetze giebt es für die Schauspieler, die Fechtmeister, Zeichenlehrer, Musiklehrer, Künstler u. s. w. Für alle diese Leute hat man aus den Flicken und Resten, die bei der Zerschneidung der Ordensbänder der Generale und Marschälle übrig blieben, kleine wunderliche Ehrenzeichen gemacht, deren Glanz und Ehrenantheil sich oft kaum mit dem Mikroskope erkennen läßt. Häuft man aber dadurch nicht mehr Lächer-

lichkeit als Ehre über die Leute, welche zu einem so bedeutungsvollen Geschäfte, wie die Erziehung es ist, berufen sind?!

Schulanstalten.

„Da wird der Geist euch wohl dressirt,
„In span'sche Stiefel eingeschnürt,
„Daß ihr bedächtiger fortan
„Hinwandelt die Gedankenbahn."

Die deutsche Ansicht von der russischen Erziehung und Schulbildung ist ungefähr die: „daß sie einzig und allein darauf hinausgehen, den Zögling mit einem gewissen äußeren Firniß von Bildung zu überziehen, daß der befruchtende Geist überall fehle, daß das Höchste, was gegeben werde, äußere Manieren und todte Kenntniß sei, und daß Summa Summarum weder das Princip der Erziehung, noch die Ausführung etwas tauge."

So richtig im Ganzen diese Ansicht sein mag, so ist es doch unrecht, wenn man sich damit begnügt oder gar mit Widerwillen von diesem Gegenstande sich abwendet und mit dem Bade das Kind verschüttet, das Gute, das demnach geleistet wird, nicht anerkennt und damit den vielen redlich Strebenden, die auch das große russische Reich enthält, wehe thut.

Gewißlich lohnt sich die Sache einer näheren Betrachtung. Rußland ist, seitdem Peter der Große es auf die Bahn europäischer Civilisation hinaustrieb, von einem so ungeheuern Enthusiasmus für die Bildung — oder sollen wir sagen, von einem so außerordentlichen Civilisationsschwindel ergriffen worden, wie man Aehnliches noch bisher in der Weltgeschichte bei keinem Volke erlebte, Akademien, Universitäten, Gymnasien und Volksschulen wuchsen wie mit einem Zauberschlage in dem ganzen Lande hervor und wuchern, noch fortwährend sich zum Erstaunen mehrend, innerhalb der Grenzen

des Riesenreiches fort und fort. Schaaren von Franzosen und Deutschen wanderten seit einem Jahrhunderte in das Land ein, um den befruchtenden Samenstaub der westlichen Bildung darin zu verschleppen. Die Herrscher des Landes haben seit Peter dem Großen die Schulung und Erziehung der Nation zu einer wichtigen Angelegenheit des Staates gemacht. Bildung wurde als ein Hauptelement der Macht des Staates anerkannt, und wie für das Heer und die Soldaten, für den Handel, die Finanzen, die Administration, so wurde auch für die Schulen, die Lehrer und Schüler ein eigenes Ministerium errichtet. Wie die Kaiser sich an die Spitze der Civilisation im Allgemeinen stellten, so stellten sich ebenso die Kaiserinnen insbesondere an die Spitze der Civilisation des weiblichen Geschlechts. Eine erstaunliche Menge großartiger, öffentlicher und Privatinstitute für die Bildung der Töchter des Landes ging aus ihren schaffenden Händen hervor, und Rußland hat schon mehr als eine Kaiserin zu nennen, die ihr ganzes Thun und Denken der Besserung und Vermehrung dieser Institute widmete.

Es ist nicht möglich, daß ein unparteiischer Fremdling die Bestrebungen und Bemühungen, die man sich von oben herab in der genannten Beziehung giebt, ohne Bewunderung bemerke. Die Herrscher und Herrscherinnen des Reiches, die ganz und gar hier — wie in jeder andern Rücksicht — in die Fußstapfen Peter's des Großen treten, verwenden einen großen Theil ihrer Zeit und ihrer Kräfte auf die Inspicirung und Verbesserung der Schulinstitute, und nach ihrem Beispiele handelnd, halten alle Statthalter und Oberen der Provinzen Schulinspectionen eben so für ihre Pflicht wie jedes andere wichtige Verwaltungsgeschäft und sind fortwährend mit ihrer Untersuchung und Controlirung ebenso beschäftigt, wie mit der Inspicirung jeder andern Staatsbehörde. Es wäre unbillig, bei so vieler Mühe, die man sich die Sache in der That kosten läßt, die ganze Angelegenheit schlechtweg zu verachten und als verächtlich keiner Beherzigung würdigen zu wollen, selbst wenn

man die Richtung und die Art und Weise jener Thätigkeit nicht billigte.

Nicht wenig an Interesse gewinnt die Betrachtung der russischen Schulen und Erziehungsanstalten, wenn man ihre große politische Bedeutung in Erwägung zieht. In wie viele Länder und Völker hat nicht jetzt der russische Soldat dem russischen Schulmeister Eingang verschafft, und umgekehrt, wie viele Völkerschaften sucht nicht der russische Lehrer dem Staate zu assimiliren, mit dem Staatskörper eng zu verknüpfen und dadurch in dauernder Verbindung mit dem Ganzen zu erhalten! Wohin die russischen Waffen kommen, und wo sie erobernd den Frieden bringen, da machen sie es alsbald zum Geschäfte, Schulen nach ihrer Weise zu errichten und Lehranstalten zu stiften, indem sie wie die Römer nicht verkennen, mit wie mächtigen Banden gleiche Sprache und Bildung die Glieder eines Staates an einander ketten. So haben sie bei den Tartaren, bei den Finnen, bei den Moldauern und so vielen andern Völkern ihre Schulen eingeführt, so haben sie sogar ihre Lehrmethode über den Kaukasus getragen, und bei den Armeniern und Grusiniern angewendet, so haben sie noch neuerdings in ganz Polen die alten Schulen des Landes umgestürzt und Bildungsanstalten nach ihrer Weise errichtet, so sind sie in den Ostseeprovinzen sogar mit dem deutschen Schulwesen, das sie doch ursprünglich zum Muster nahmen, in Kampf getreten und suchen ihm ihren Geist einzuathmen, so sind sie überall eifrig beschäftigt, mittelst ihrer Schulen alles Fremdartige zu vertilgen und alle Theile des Staats auf ihre Weise zu bilden, zu russifiziren, indem sie sich von Deutschlands Grenzen an bis tief in die Mongolei, nach China und Japan hin, zu Verfechtern der auf russische Weise modificirten europäischen Cultur gemacht und viele Völkerschaften in die Bewegung und den Gährungsproceß ihrer Bildung hineingezogen haben.

Die Kinder, welche jetzt die Ruthe des russischen Schulmeisters fühlen, zählen sich bereits nach Millionen, und es muß daher das Studium dieser Zucht für jeden Staatsmann von Interesse sein. Allerdings pflegen unsere Historiker den Satz aufzustellen: was lange währt, wird gut, und es als eine ausgemachte Wahrheit anzunehmen: was langsam fortschreitet, geht auch nur langsam zurück, aber rasch hinauf und rasch hinab! und demnach pflegen auch wir Deutschen uns in Bezug auf die russische Macht und Cultur damit zu trösten, daß sie nicht lange dauern könne, da sie so schwindelnd emporgestiegen, und kehren der russischen Cultur und Lehrart den Rücken, da sie eine Treibhauspflanze sei, die, in ihrem Wachsthum übertrieben, nicht lange blühen werde. Indeß möchten für Rußland unsere bisherigen historischen Erfahrungen doch nicht ausreichen. Es trat bisher noch nie ein so merkwürdiges eigenthümliches Volk in der Geschichte auf, und wer das Land im Innern genauer kennt, der wird mit Verwunderung die ganze Perspective von Hoffnung und Zukunft, die sich in dem Geiste dieses Volkes offenbart, erkannt haben und wissen, daß die erstaunlichen Hülfsmittel und Massen, welche sich in diesem Lande in Bewegung setzen, ihm eine größere Zukunft versprechen, als wir hoffen zu können uns schmeicheln dürfen, und daß, wenn auch dieses Gebäude natürlich, wie keines, ewig dauern wird, doch noch manches Jahrhundert mit schrecklichen Ereignissen herbeirollen kann, ehe über dem Grabe jenes Riesen Ruhe wird. — Wer weiß, welche Reform unseres Schulwesens und unserer Erziehung von Rußland ausgehen wird!

Von allen europäischen Nationen ist die russische diejenige, welche am allermeisten Werth auf Aeußerlichkeiten legt, und diejenige, welche am allerwenigsten die Bedeutung des innern Lebens zu schätzen weiß. Die Russen schwimmen wie die Delphine beständig auf der Oberfläche und scheuen in allen Stücken die Tiefe. Sie stehen in dieser, wie noch sonst in

vieler andern Hinsicht, einzig in Europa da, und alle anderen Nationen, selbst die Franzosen, Italiener und Spanier nicht ausgenommen, erscheinen mit den Russen in so grellem Contraste, daß sie fast im Vergleiche zu ihnen unter einander als Brüder gelten könnten. Keine Nation hat eine solche Scheu vor dem Eingehen in die Tiefen des Gedankenreiches, keine begnügt sich so sehr mit dem äußern Scheine, und keine sucht so in allen Stücken die Aeußerlichkeiten zu ordnen wie die Russen. Indem sie das Rechte, das Wahre, die Wissenschaft, die Prinzipien nur auf der Oberfläche berühren, arbeiten sie die Hülle ungemein in's Kleine und Kleinliche aus, und es giebt vielleicht keinen einzigen Staat in der Welt, wo alle Aeußerlichkeiten so genau und im Detail bestimmt wären, wie in Rußland.

Es macht sich dies in ihren Gerichten, wo alle Instanzen gut geordnet sind, wo die Tribunale mit einer ganzen Hierarchie von Präsidenten, Ober- und Unterrichtern, Beisitzern, Tischvorstehern u. s. w. besetzt sind, vor denen man aber kein Recht bekommt, bemerklich, eben so in ihrer Armee, wo die Uniformen, die Range und Grade genau bestimmt und die Exercir- und Manövrirkunst im glänzendsten Zustande sind, während es an Tactik, Kriegskunst, Gymnastik und Allem, was den Kern bildet, fehlt, eben so auch in ihrem Handel- und Wandelverkehre, wo alle Etiquetten und Hüllen der Waaren elegant sind, die Aufstellung brillant ist, die Waaren selbst aber nichts taugen, eben so endlich auch in ihren Schul- und Erziehungsanstalten, wo alle Aeußerlichkeiten, die Gebäude, die Ordnung und die Examina, vortrefflich und prächtig sind, wo aber die Schüler, wenn sie auch hie und da sich Kenntnisse sammeln, doch keine beseligenden Ideen ernten, keinen Nectar der Musen trinken, keinen Lebensbalsam des Braga empfangen.

In der That, man muß erstaunen, wenn man die außerordentlich langen Verzeichnisse von Wissenschaften aller Art

ſieht, die in den öffentlichen Schulen Rußlands gelehrt werden ſollen, die ſchön gedruckten Schulpläne in den Privatinſtituten, nach denen jede Stunde des Tages mit einem erhabenen Gegenſtande des Nachdenkens und der geiſtigen Beſchäftigung beſetzt erſcheint, die langen Proſpecte und herrlichen Verſprechungen, welche jeder Erzieher und Schuldirektor macht, um die Eltern zu locken, und die ganze außerordentlich glänzende Einrichtung dieſer Anſtalten nicht nur in den beiden Reſidenzſtädten, ſondern auch ſelbſt in vielen Hauptprovinzſtädten. Selbſt die kleinen Provinzſtädte in Rußland haben noch Privatſchulanſtalten und ſogenannte Penſionen, die im Aeußeren das bei uns Gewöhnliche übertreffen. Die Räume ſind überall groß und zweckmäßig, die Speiſung der jungen Leute iſt im Durchſchnitt entſchieden beſſer als bei uns in denſelben Anſtalten, und da der Staat überall ſein Auge hat, ſo iſt es eine Unmöglichkeit, daß ſolche infamen Winkel-Inſtitute entſtehen können, wie z. B. in England exiſtiren müſſen, wenn auch nur der hundertſte Theil von dem wahr iſt, was in Dicken's „Niklas Nickelby" darüber vorkommt.

Die formelle Organiſation aller Petersburger Privat- und Staatsſchulen iſt vortrefflich, die Eintheilung der Klaſſen, Diviſionen, Sectionen wie bei der Armee, die Beſetzung der Lehrerpoſten, Direktoren und Directricen, Oberlehrer, Unterlehrer, Inſpectoren, Gouvernanten, Klaſſendamen und Gehülfen iſt reichlich. Die Examina, welche häufig angeſtellt werden, ſind wahre Pomp- und Feſtacte. Die Einladungen der Eltern zu dieſen Acten ſind auf das feinſte Papier gedruckt, wie die Invitationen zu Bällen, eben ſo die über die Fortſchritte der Zöglinge ausgegebenen Atteſtate, eben ſo die Erlaubnißſcheine für die Zöglinge zum Verlaſſen der Anſtalt, zu Beſuchen bei Verwandten und Bekannten, eben ſo die Quittungen für die bezahlten Schulgelder u. ſ. w. *) Bei den

*) Um einen Begriff davon zu haben, wie viel und ſcharf die Directoren ſolcher Petersburger Erziehungsanſtalten über die

öffentlichen Anstalten ist für alle Schulen, so wie für die Lehrer eine gewisse Uniform festgesetzt, eine Alltags-, eine Sonntags- und eine Staats-Uniform für die hohen Feier- und Festtage.

Kein Unterricht darf anders als in Uniform gegeben werden, und das stete Ermahnen und Strafen in Angelegenheiten der Uniform nimmt ebensoviel und mehr Zeit weg als die

---

zweckmäßigste Einrichtung dieser Dinge nachdenken — es beschäftigt sie das Alles weit mehr als die Verbesserung der Methoden des Unterrichts — und wie gewissenhaft sie dabei in's Detail gehen, geben wir hier den Abdruck eines Erlaubnißscheines für einen Zögling einer Petersburger Pension zum Sonntagsbesuche bei seinen Eltern. Man muß sich Alles auf's Prächtigste gedruckt denken, wie eine Banknote, unterzeichnet von dem Director und contrasignirt von einem seiner Adjuncten.

Le Premier de la classe a 206 bonnes notes.

Mr. KOCH

— Pensionat C.... —

mois de Mars 1837 année

Permis (pour le Dimanche)

I. Division

Classe supérieure

I. Section

Sortié		Rentrée	
Jour	Samedie	Jour	Dimanche
Quantième	20	Quantième	21
Heure	2	Heure	
Censure	207 bonnes notes		
Conduite	très bonne	Observations	

Le dernier de la classe a 150 bonnes notes.

Directeur: C.... **Maitre d'études: F....**

Die „guten Noten" sind zahllose, kleine Belohnungen für gutes Betragen und Fleiß. Mit solchen Papieren glauben die Directoren und Lehrer den Eltern die Güte ihrer Anstalten schwarz auf Weiß deutlich zu beweisen, und freilich kommen sie in Rußland ohne dergleichen Charlatanerie nicht durch. — Die bonnes notes erinnern an die Hunderte von „Loben" (Substantiv) und „Beweisen" in Berliner Schulen.

Kritik und die Bestrafung geistiger Fehler. Mit allen diesen höchst unersprießlichen Dingen verschwenden die russischen Lehrer der Jugend so außerordentlich viele Zeit, daß für das Wahre und Hauptsächliche vergleichsweise wenig Kraft übrig bleibt. Es ist durchaus nicht etwa bloß das Streben der Regierung, welche etwa der Nation diese Richtung auf Aeußerlichkeiten gäbe, es ist vielmehr durchaus der ungroßartige russische Nationalgeist, der von Natur auf Kleinliches gerichtet ist, und in dessen Sinne nur die Regierung, wie alles Andere, handelt.

Die bei den Russen übliche Privaterziehung zeigt dies eben so deutlich; denn sie ist von keinem andern Geiste beseelt als die öffentliche. Hier wie dort ein stetes Arbeiten und Feilen an der äußeren Erscheinung, ein beständiges Bekritteln und Tadeln der Kleidung, der Manieren, der Coiffure, des Teints, des Ganges, des Sprechens, ein ängstliches, aber unzweckmäßiges Sorgen für die Gesundheit, ein völliges Uebersehen der geistigen Triebfedern des intellectuellen Lebens, der Moralität und der Wissenschaftlichkeit.

Der Glanz des ganzen äußeren Apparats steht demnach bei den russischen Schulanstalten in so grellem Contraste mit ihren eigentlichen Leistungen auf dem Felde der Erziehung und Pädagogie, daß sie sich die Verachtung vieler geistreicher Männer zugezogen haben, die indeß, wie gesagt, jedoch besser thun würden, das wirklich von den Tausenden der russischen Schulen geleistete Gute zuvor dankbar anzuerkennen, deutlich und lobend hervorzuheben und dann von einem solchen Standpunkte aus das Zuviel der Aeußerlichkeit anzugreifen.

Es läßt sich nicht leugnen, daß in den russischen Schulanstalten doch Manches gelehrt und gelernt wird; namentlich wird in den mathematischen Wissenschaften, für welche die Russen eine gewisse Vorliebe haben, nicht Unbedeutendes geleistet, sie sind in allen russischen Schulen ein Hauptgegenstand des Unterrichts. Vor allen Dingen aber möchte zu lo-

ben und als besonders beachtenswerth zu bezeichnen sein, daß die Kenntniß des eigenen Vaterlandes, des großen mächtigen Reiches, in neuerer Zeit zu einem so äußerst wichtigen Gegenstande des Unterrichts gemacht worden ist. Die Geschichte Rußlands und seine Geographie werden jetzt in allen russischen Schulen en détail gelehrt, und es ist wohl kein Zweifel, daß, im Ganzen genommen, jeder russische Schüler sämmtliche Gouvernements- und Kreisstädte, alle Großfürsten und Czaaren, welche seit Rurik im Lande herrschten, besser und geläufiger herzunennen weiß als im Durchschnitt ein Deutscher die Fürsten und Residenzstädte seines eigenen bunten Vaterlandes und die Mitglieder der Hohenstaufischen und Habsburgischen Familien. Die Geschichte und Geographie des ganzen übrigen Europa's erscheint den Russen im Vergleich zur vaterländischen unbedeutend, und so offenbart sich denn auch hierin die immer größer werdende Selbstgenügsamkeit und Insichabschließung Rußlands und seine Trennung vom übrigen Europa. Am schwächsten möchte es wohl mit den Naturwissenschaften und mit der Kenntniß des klassischen Alterthums bestellt sein. Lateinisch und Griechisch, Physik, Chemie, Naturgeschichte, lauter Unterrichtsgegenstände, die bei uns als besonders geistbildend und humanisirend betrachtet werden, stehen in Rußland sehr zurück. In Bezug auf Römer und Griechen möchte dies noch eher verzeihlich sein, aber in Bezug auf die Naturwissenschaften ist es unbegreiflich, da der Staat ein Land besitzt, dessen Land noch wenig erforscht ist und noch so viel Stoff zur Vermehrung der Staatskräfte liefern könnte. Als Ausnahme davon sind indeß die medicinischen Wissenschaften zu betrachten, denn die medicinischen Facultäten möchten wohl noch auf den russischen Universitäten von allen die besten sein.

Ferner kann gewiß Manches an der Art und Weise der Erziehung, welche die Russen den vielen Völkerschaften zu Theil werden lassen, die sie jetzt in die Schule genommen haben, getadelt werden. Allein es ist doch nicht zu leugnen,

daß die Moldauer, Tataren, Finnen u. ſ. w. noch Vieles von ihnen lernen können und auch wirklich lernen. Mit ſolchen unbedingten und rückſichtsloſen Urtheilen, daß der Plunder nichts werth ſei, darf man doch ohne Zweifel alle die Männer, die es ſich in Rußland ſauer werden laſſen, nicht vor den Kopf ſtoßen, und wer das Unvollkommene aller Schulanſtalten noch ſelbſt in den gebildetſten Ländern Europa's *), ich will nicht ſagen, in Frankreich, England und Belgien, ſondern ſelbſt in Preußen und Sachſen, einigermaßen erkannt hat, der wird, glaube ich, nicht umhin können, ſehr mild in ſeinem Urtheile über die ruſſiſchen Schulen zu ſein. Ja, wer dann ſogar nach Italien und Spanien, nach Ungarn und Illyrien blickt und nachfragt, was hier von Regierung und Privaten für Schule und Erziehung geſchieht, deſſen Unmuth wird ſich noch mehr verlieren, und er wird bemerken, daß die ruſſiſche Schulthätigkeit und der ruſſiſche Lern- und Lehreifer auf dieſe Weiſe in ein vortheilhafteres Licht kommen.

In Petersburg iſt nach der Univerſität, die unſeren Anſtalten dieſer Art in den Hauptzügen zu ſehr gleicht und dabei doch zu wenig leiſtet, um einer beſonderen Erwähnung zu verdienen, eine der wichtigſten und dabei eigenthümlichſten Schulanſtalten — das ſogenannte „pädagogiſche Inſtitut", welches den Zweck hat, Lehrer aller Art zu bilden, Volksſchullehrer, Kreislehrer, Gymnaſiallehrer und auch ſogar Profeſſoren für die Univerſitäten. Daſſelbe wurde im Jahre 1832 nach der polniſchen Revolution geſtiftet. Die Aufhebung oder Reformirung der alten polniſchen Schulen, wobei der Zweck zum Grunde lag, den katholiſchen Geiſtlichen und Mönchen den Unterricht der Jugend zu entreißen, machte ein beſonderes Bedürfniß nach ruſſiſchen Lehrern aller Art fühlbar, und beſonders um dieſem Bedürfniſſe abzuhelfen, ſchuf man jene

*) Auch in Preußen, nach den Anſichten verſchiedener Landtags-Verſammlungen vom Jahr 1841.

pädagogische Anstalt, bei der man die, unsern Seminarien zu Grunde liegende Idee einer Formirung der Schüler zu Lehrern auch auf die Gymnasiallehrer und Professoren anwandte. *) Das Institut hat fast alle Privilegien und Rechte der Universität und hofft, auch bald das Recht zu erlangen, Doctoren creiren zu dürfen. Es steht unter Leitung eines vortrefflichen deutschen Gelehrten, der mit Hülfe vieler ausgezeichneter Lehrer gewiß so viel leistet, als überhaupt in einer solchen Anstalt geleistet werden kann. Das Institut wird von der Krone erhalten, bewohnt mit der Universität ein und dasselbe Gebäude und kostet jährlich nicht weniger als 250,000 Rubel.

Es werden hier Kinder von zwölf Jahren aufgenommen. Man nimmt jedes angebotene an, doch muß es sich zuvor, ehe es als völlig berechtigter Zögling des Instituts gelten kann, einer mehrjährigen Prüfung seines Geistes, seiner Talente und moralischen Anlagen unterziehen. Glaubt man während dieses Noviziats zu erkennen, daß es wohl zu einem Lehrer taugen könne, so beginnt es alsdann seinen Cursus in einer der drei Abtheilungen der Anstalt, von welchen die eine der Formirung von Volksschullehrern, die andere der Bildung von Gymnasial-

*) Auch in Dorpat existirt ein sogenanntes „Professoren-Institut", wo junge Leute, von vorn herein zu akademischen Lehrern bestimmt, ausgebildet und formirt werden. Theils führten die außerordentlich rasch zu befriedigenden Bedürfnisse des Reichs, das nicht so lange warten kann, bis die Natur große Geister erscheinen läßt, oder bis es Einzelnen gefällig ist, sich zu einer ausgezeichneten Stufe der Bildung zu erheben, auf die Erfindung solcher fabrikmäßigen Institute, die doch etwas vorläufig Brauchbares liefern, theils ist es, wie wir schon öfter zu bemerken Gelegenheit hatten, den Russen überall eigen, Alles so viel als möglich fabrikmäßig zu betreiben, daher ihre vielen Baumpflanzschulen, ihre großen Pflanzentreibhäuser, ihre großen Stiefel- und Kleiderfabriken, ihre großen Bäckereien, ihre Vergesellschaftungen zum Transport, zur Jagd u. s. w. und daher tausend Dinge, die bei uns durch vereinzelte Kräfte zum Keimen kommen, bei ihnen aber durch Gesellschaften und fabrikmäßig betrieben werden.

lehrern und die dritte der Erziehung von Professoren bestimmt ist. Der Cursus wird im sechsten, achten und neunten Jahre vollendet. Die oberste Abtheilung hat Facultäten, eine juridische, medicinische u. s. w. Die ausgezeichnetesten Zöglinge, die man zu Professoren bestimmte, werden mit dem Titel und Range von Titular-Räthen entlassen, bekommen für 400 Rubel Bücher, eine vollständige Toilette, den dritten Theil ihres künftigen Gehalts als Geschenk von der Anstalt vorausbezahlt und bedeutende Reisespesen vom Kaiser. Es befinden sich jetzt 160 junge Leute in der Anstalt, und ungefähr eben so viele hat man bereits als Lehrer und Professoren entlassen, von denen die meisten nach Polen gingen.

Der Zweck des ganzen Unterrichts dieser Anstalt geht dahin, auf eine sehr praktische und möglichst rasche Weise die Zöglinge so viele Kenntnisse und so viel Lehrmethode und Uebung erlangen zu lassen, wie sie als Lehrer nöthig haben werden. Man hat daher auf allerlei Erfindungen gesonnen, wie man ihnen schnell die Namen, die Jahreszahlen und Sprachen beibringe. Unter Anderem lobte man uns, als wir diese Anstalt besuchten, als Wunderdinge leistend und als von außerordentlicher Wirkung eine von einem Russen erfundene Methode, die historischen Zahlen einzuprägen. Die große Schultafel und ebenso auch die kleinen Schreibtafeln der Schüler waren mit einem sogenannten chronologischen Netze überzogen, welches für die 2000 Jahre nach Christi Geburt eingerichtet war. Dieses Netz rechtwinkelig sich durchkreuzender Linien hatte zwanzig große quadratische Abtheilungen, deren jede einem Jahrhunderte bestimmt war und hundert kleinere Quadrate oder Netzmaschen enthielt, zehn neben einander und zehn unter einander. Jede dieser Maschen bedeutete wieder ein Jahr des Jahrhunderts. Der Lehrer machte nun in verschiedene dieser Maschen ein Kreuz und ließ die Schüler dann die Begebenheit des so bezeichneten Jahres erzählen, oder der Lehrer erzählte auch selbst ein historisches Ereigniß, und die Schüler

machten dann auf ihren Tafeln das entsprechende Kreuz. Die Schüler sollen bei dem Gebrauche dieses Netzes und durch die damit angestellten Uebungen weit schneller dahin kommen, sich in den verschiedenen Regionen der Weltgeschichte zu orientiren, als mittels einer chronologischen Tabelle oder eines anderen Hülfsmittels. *) Besondere Netze gab es wieder für die russische Geschichte, und ein in unserer Gegenwart angestelltes Examen zeigte, daß die Schüler alle berühmten Namen am Schnürchen hatten.

Die Sprachen werden in dieser Anstalt ebenfalls auf höchst praktischem Wege gelehrt, meistens ohne Grammatik, vier bis fünf Sprachen zu gleicher Zeit. Sie haben zu diesem Behufe von mehreren Classikern Polyglotten machen lassen, und die Schüler mußten in unserer Gegenwart aus dem Griechischen in's Lateinische, aus dem Lateinischen in's Deutsche, Französische oder Russische übersetzen, was ihnen sehr fertig und flink von Statten ging. Zu demselben Behufe ist es in dieser Anstalt eingeführt, daß der ganze Unterricht in fremder Sprache gegeben wird, und die Fragen an die Schüler in der einen Stunde lateinisch, in der anderen deutsch, in der dritten französisch gerichtet und ebenso von ihnen beantwortet werden.

Die Geographie wird mit der Kreide und dem Griffel in der Hand gelehrt. Die Schüler mußten auf der Stelle an der Schultafel und auf ihren Schreibtafeln Umrisse von Ländern machen und Charten entwerfen. Der Eine bekam das Küstenstück Europa's vom dreißigsten bis zum vierzigsten Grade zu zeichnen, der Andere vom vierzigsten zum fünfzigsten u. s. w. Ebenso mußten sie die Gebirge und Flüsse nicht nur nennen, sondern auch gleich zeichnen. Die verfertigten Bilder waren

*) Der Geschichts-Atlas von Dethier bedient sich desselben Mittels. Raumanschauungen sind unmittelbar deutlicher als Zeitanschauungen. Das Mittel ist daher empfehlenswerth.

ganz vorzüglich genau. Auch wußten sie alle von den meisten Hauptstädten Europa's den Längen- und Breitengrad anzugeben, was, nota bene, wir deutschen Examinatoren nicht vermochten.

Unsere geographischen Lehrer könnten vielleicht Einiges von diesen russischen Methoden annehmen.

Um die Schüler zugleich im Lehren zu üben, wurden — natürlich unter Leitung der dazu angestellten Oberlehrer — aus allen Klassen die Besten wieder als Lehrer und Aufseher verwendet, jeder nach seinen Kräften in einem größeren oder kleineren Amte, nach Art der Lancaster'schen Schulen. Es ist unbegreiflich, daß auch diese Methode in allen deutschen Schulen nicht mehr Anwendung findet und daß das alte Sprichwort: „Docendo discimus", so lange eine todte Redensart ohne Früchte blieb. — Ohne Zweifel würde man bei uns mancherlei Schulen durch verständiges Eingehen auf diese Wahrheit sehr heilsam reformiren können.

Auch der Zeichenunterricht in dem pädagogischen Institute gefiel uns dadurch außerordentlich, daß die Schüler nicht bloß ein sklavisches Nachahmen von Vorlegeblättern, sondern in eigener Erfindung von Sujets und in der Ausführung aufgegebener Thema's geübt wurden. Einer derselben zeichnete uns ein sehr hübsches Bild an die Tafel von einem Kosaken, der einen Türken erschoß, ein Gegenstand, der also nicht nur die russischen Diplomaten, sondern auch die Phantasie der russischen Kinder, wie es scheint, sehr lebhaft beschäftigt.

Eine andere neue und ebenso eigenthümliche Schule in Petersburg ist die vom Finanzminister Grafen Kankrin begründete technologische Schule. Sie besteht erst seit sieben Jahren, ist aber ein großartiges Etablissement und eine Lieblingsanstalt ihres Gründers. Wie jenes pädagogische Institut Lehrer und Professoren der Wissenschaften, so soll dies technologische Lehrer der Handwerke für Rußland bilden. Es sind 240 Zöglinge darin aufgenommen, die den nöthigen mathema-

tischen und anderweitigen Unterricht erhalten und zugleich im Maschinenbau und in allen möglichen technischen Arbeiten geübt werden. Die Gebäude der Anstalt sind sehr weitläufig und groß, und jede Kunst hat ihre eigene Abtheilung. Mit goldenen Buchstaben lies't man vor dem einen Gebäude: „Spinnerei", vor dem anderen: „Färberei", oder „Mühlenbau", „Schmiede", „Schlosserei" und dergleichen. Jeder dieser Abtheilungen stehen besondere Meister vor, die durchweg Deutsche sind. — Die Anstalt wird zugleich zur Verfertigung von Modellen zu allerlei neu erfundenen Maschinen benutzt, die man zur Nachahmung in das Innere des Reiches vertheilt. Ein deutscher Meister, der uns herumführte, war sehr mit der Anstelligkeit der Russen zufrieden. Nur, meinte er, würde sie ein einziges böses Wörtchen beständig daran hindern, zur Vollkommenheit zu gelangen, das wäre das Wort: „nitschewo", „es ist nichts", das sich durchaus kein Russe abgewöhnen könne. Wenn man bei ihm ein Versehen tadle, so hieße es gleich: „Nitschnewo", „es ist nichts! Eine Kleinigkeit! Laßt mich nur machen!" Wenn es gelte, eine Aufgabe zu lösen, so wäre der Russe immer von allen am ersten mit dem Nachdenken fertig: „Nitschewo", „es ist nichts; man kann das am besten so machen", und so hindere ihn denn dies Nitschewo, mit dem er sich immer aus allen Verlegenheiten zu helfen wüßte, an soliden und dauernden Fortschritten, die immer nur langsam und mit Mühe gemacht werden könnten. — Allerdings hilft auf der anderen Seite in tausend anderen Fällen, wie man leicht einsieht, dem Russen sein Nitschewo wieder glücklich durch.

Die Schulen und Erziehungsanstalten für das weibliche Geschlecht sind in Petersburg fast nicht weniger zahlreich als die für das männliche. An der Spitze von allen steht das große Institut von Smolna. Es werden in diesem merkwürdigen Institute nicht weniger als 800 junge Mädchen erzogen und im Französischen, im Deutschen, in den schönen Künsten

und Wissenschaften unterrichtet. Die meisten sind adelige Fräuleins. Die bürgerlichen sind in einem besonderen Gebäude von diesen geschieden und haben andere Kleidung, andere Bedienung, einen andern Tisch. Es ist dies Institut nebst den ihm in verschiedenen Gouvernementsstädten nachgebildeten anderen Instituten dieser Art für die Töchter des geringeren und minder begüterten Adels ungefähr Dasselbe, was die Cadettencorps für die Söhne. Wenn man mit den Söhnen zu Hause nicht weiß, wohin, so giebt man sie in die Cadettencorps; ebenso die Töchter, wenn man sie nicht zu Hause erziehen kann, in die Institute.

Alle begüterten Russen ziehen die häusliche Privaterziehung der Töchter vor. Die Directricen dieser Institute und namentlich des genannten Petersburger Instituts sind gewöhnlich sehr vornehme Damen, Generalswittwen u. s. w., denen man durch ein solches Amt eine schickliche Stellung verschafft. Meistens sind sie sehr gebildete liefländische Edeldamen deutscher Nation. Das Gewicht und Ansehen jener Damen ist nicht gering, und sie, die bei uns nur einfache Lehrerinnen sein würden, sind hier fast von dem Range und der Größe der Statthalter von Provinzen.

Das Institut von Smolna kostet jährlich über 700,000 Rubel; zur Erziehung jeder jungen Dame werden also jährlich beinahe 1000 Rubel verwendet, wofür man gewiß etwas Brillantes erwarten kann. Allerdings glänzt auch Alles, was hier polirt wurde, nicht wenig. Doch ist es fast lauter Mondscheinglanz, lauter Licht ohne Wärme, ein Licht, welches freilich auch einen gewissen Reiz hat, schwerlich aber auch eine befruchtende und belebende Kraft, die besonders nöthig wäre, da die meisten jener jungen Damen dazu bestimmt sind, als Erzieherinnen oder Gouvernanten den Samen der Bildung weiter zu verbreiten.

Uebrigens ist wahrscheinlich das Smolna-Institut einzig in der Welt, und es lebt wohl nirgends mehr so viele junge

Adelsblüthe, so viel jugendlich-frisches Fräuleinsblut unter einem Dache beisammen. Ueber die interessanten Geschichten und Erzählungen, die dem Fremden aus den Annalen dieser Anstalt hier und da mitgetheilt werden, ließe sich ein eigenes Buch schreiben. Es könnten daraus Mädchenkriege, Damenrevolutionen, Serailsintriguen, Romane und Novellen die Hülle und Fülle hervorgesponnen werden. Leider erscheinen die jungen Damen im Publikum nur sehr selten. Sie werden stets klösterlich gehalten. Nur dann und wann an hohen Festtagen sieht man eine lange Reihe von sechsspännigen Hofequipagen sich aus den Thoren des Klosters hervorbewegen, um die hübschen Zimmerblumen einmal an die frische Luft zu bringen.

Außer diesen öffentlichen kaiserlichen Instituten giebt es in jeder russischen Stadt und natürlich besonders auch in Petersburg noch eine Menge von Privaterziehungsanstalten, in denen die Sache ganz fabrikmäßig abgemacht wird. Es ist sehr gewöhnlich, daß die Mütter ihre Töchter dahin geben mit der Bedingung, in zwei oder drei Jahren müsse die Erziehung vollendet sein, alsdann müsse das junge Mädchen Französisch sprechen und eine Symphonie von Spontini vorspielen können. Auf einen je kürzeren Zeitraum das Institut sich einläßt, desto größeren pekuniären Vortheil gesteht man ihm zu.

Die Examina in solchen Instituten sind die merkwürdigsten pädagogischen Festins, die man sehen kann. Zwei Wochen vorher wird zu einem solchen Examen — gewöhnlich um Ostern — das Institut gereinigt, polirt und geschmückt, und zwei Monate vorher ist Alles fleißig und unermüdlich im Auswendiglernen und Studiren, damit am bestimmten Tage Alles nach der Schnur gehe. Die Mütter, Schwestern und Tanten werden dazu eingeladen, wie zu einem großen Banquet, und fahren im vollen Staate in vierspännigen Carossen heran, um ihre Töchter, Schwestern oder Nichten glänzen zu sehen. Nach dem wissenschaftlichen Examen wird ein Concert gegeben, in dem die Schülerinnen vorspielen, dann ein Ballet, in welchem

sie ihre Tanzkünste produciren. Darnach findet unter Pauken- und Trompetenschall die Vertheilung der Prämien statt, und das Ganze schließt ein Souper und ein brillanter Ball, worauf dann die Eltern, entzückt über die geistige Bildung ihrer Kinder, nach Hause fahren."

III.

Zur (!) wahren Emancipation der Schullehrer.

1. „Gieb ihnen, was sie bedürfen — nicht, was sie loben!"
(Schiller.)
2. „Es will der Feind *), es darf der Freund nicht schonen."
(Schiller.)
3. „Was heißt zärtlicher Tadel? Der deine Schwäche verschonet?
Nein — der deinen Begriff von dem Vollkommenen stärkt."
(Schiller.)

Nach Göthe sind die meisten und zwar die besten Gedichte Gelegenheitsgedichte; eine bestimmte Veranlassung, eine Begebenheit, ein Erlebniß, eine Situation bringt den Anlaß zur

*) „Wer ist denn unser wahrer Feind?
Ist's, wer es ohne Scheu verneint,
Daß, wie's auch hin und her noch schwankt,
Wir schon am Ziele angelangt?
O nein ꝛc., wer uns das sagt, kann Feind nicht sein."

„Wer ist denn unser wahrer Feind?
Ist's der, der uns zum Fortschritt eint?
Der aus dem süßen Schlaf uns weckt,
Und unsre Glieder vorwärts streckt?
O nein ꝛc., wer auf — uns ruft, kann Feind nicht sein."

poetiſchen Stimmung des Dichters und ihrer Aeußerung. Eine reale Wahrheit liegt ihnen zu Grund, es ſind keine Erfindungen, noch weniger Einfälle, ſondern Werke. Sie ſpiegeln das wirkliche Leben des Dichters. Indem er Andere malt oder ſkizzirt, malt oder ſkizzirt er, was er äußerlich und innerlich erlebt hat.

In ähnlicher Weiſe pflegen auch die meiſten Aufſätze zu entſtehen. Waren auch die Gedanken und Anſichten, die er enthält, früher ſchon in dem Geiſte ihres Verfaſſers, ein Begegniß veranlaßte ihre Zuſammenſtellung und Veröffentlichung. Lebendige Gedichte ſind Gelegenheitsgedichte, wirkende Aufſätze ſind Zeitſchriften.

Alſo verhält es ſich wenigſtens mit dem, den ich jetzt zu ſchreiben vorhabe. Ob er ein zeitgemäßes, auf Bewegungen in der Gegenwart hinzielendes Wort enthält, ob er geſchrieben und gedruckt zu werden verdient, ob er wirken wird, dies zu beurtheilen ſteht mir nicht zu; aber eine beſtimmte Veranlaſſung fördert ihn an das Licht.

Ein perſönlich mir unbekannter Lehrer ſandte mir mehrere Aufſätze, die er geſchrieben, Auszüge, die er angefertigt, Tagebücher, die er geführt, im Manuſcripte zu. Ich ſollte ſie leſen, ihm mein Urtheil mittheilen und über die Druckwürdigkeit jener entſcheiden. Meine Zeit iſt beſchränkt; aber wozu findet ſich nicht hier ein Stündchen, da ein Stündchen, und wer erzeigte einem ſtrebenden, vielleicht iſolirt lebenden Manne

---

„Nein, der iſt unſer wahrer Feind,
Der ſich nur ſtellt, als wär' er Freund,
Und der mit art'gem Kompliment
Uns tücht'ge, fert'ge Leute nennt.
Der iſt es, ja, der iſt es, ja, von Rügen bis nach Adria."
U. ſ. w.

Wander's Liederbuch für Lehrerfeſte und Lehrervereine, erſtes Heft. Hirſchberg. 1842. S. 29.

nicht gern einen Dienst? Ich ging daher bald an das Lesen der verschiedenen Manuscripte, mußte mich aber bald zur Wiederholung des Geschäfts forciren. Denn nicht nur die Notizen, sondern auch die Tagebücher, die Auszüge und die Aufsätze athmeten einen solchen Grad der Unzufriedenheit mit der Lage der Lehrer, der Stellung der Schule, dabei entbehrten die Ansichten aller objectiven Begründung in einem solchen Grade, daß das Lesen selbst mir zu einem wahrhaft widerwärtigen Geschäft wurde. Der Verfasser erging sich, sichtbar zu seinem eigenen Verderben und Ruin, in endlosen Variationen über das Thema: Emancipation. Von einer Bestimmung dieses im mannigfaltigsten Sinne gebrauchten Wortes war keine Rede; dem Leser blieb nur übrig, sich aus Allem zusammenzusetzen, daß ihr Verfasser befreiet werden wolle von Allem und Jedem, ohne im mindesten, ich will nicht sagen, richtige, sondern nur bestimmte Vorstellungen über den weitläuftigen Gegenstand zu offenbaren. Ich wurde sehr verstimmt, und diese Verstimmung wurde fast zum Ekel, wenn ich das Heer von vorgebrachten Klagen zusammenhielt — mit dem Grade von Geistesbildung des Klägers, von dem sämmtliche Produkte ein untrügliches Zeugniß lieferten. Kein Aufschwung, keine Begeisterung für Amt und Beruf, nichts von Freude an dem Dasein, an der Schönheit der Welt, an dem beglückenden Verhältniß zu Gleiches anstrebenden, verwandten Gemüthern, kurz eine Misère von Anfang bis zu Ende, ein Banquerott des Kopfes und des Herzens.

Ich würde davon hier nicht reden, wenn ich nicht — wodurch, ist hier gleichgültig — veranlaßt worden wäre, den Mann in seiner Schule zu besuchen. Wie der Leser denken kann, es geschah nicht mit dem besten Vorurtheil. Ich mußte die innere Abneigung bekämpfen; aber ich that es an der Hand der erfreulichen Erfahrung, daß Mancher, der schlecht schreibt, darum nicht schlecht spricht, lehrt und handelt, mit Herbeiziehung der auch nicht seltnen Erfahrung, daß es Gemüther

giebt, die nur dann zum Papier greifen, wenn sie verstimmt sind, gleichsam instinktmäßig, um sich den Kummer aus dem Herzen zu schreiben. Ich hoffte oder wünschte, doch ein einigermaßen erträgliches Resultat vorzufinden. Aber was ich fand, überstieg alle Erwartung, oder blieb vielmehr noch weit unter der geringen Erwartung.

Es war Montag, Morgens gegen 8 Uhr, als ich bei dem von der Wohnung des Lehrers getrennt liegenden Schulhause oder Schullokal eintraf. Kinder waren noch nicht da. Ich vermuthete Spieltag; da aber das Gebäude offen stand, trat ich ein, Niemand war da, ich las auf dem an der Thüre angenagelten Lectionsplane: Montags 8 Uhr Religion, und sah mich einstweilen in dem Local um. Auf dem Katheder stand ein Lehnsessel mit gepolstertem, zerrissenem Sitze, links von demselben lag ein Chaos von Schreibheften, alten Schulbüchern und schmierigen Papieren aller Art, auf den Brettern unter dem Pulte standen alte, meist zerrissene Schulbibeln neben Bierflaschen und anderem Unrath, der Fußboden des Zimmers war zwar bearbeitet, aber, statt eigentlich gereinigt zu sein, mit grobem Sand bedeckt, in allen Winkeln lag noch Schmutz, die alten Schulbänke waren mit Staub bedeckt, die Fensterbänke unreinlich bis zum Aeußersten, die Scheiben dunkel, hier und da fehlte eine, fehlende Theile waren mit Papier verklebt — kurz ein widerwärtiger Anblick in jeder Beziehung.

Nach und nach fanden sich Schulkinder vor dem Hause ein, sie waren nicht wild, sondern still und verzehrten meist auf einigen Bäumen, die zur Seite lagen, ihren Morgenimbiß, sie waren theils ordentlich, theils schlecht gekleidet, an manchen Beinkleidern und Westen hingen die Fetzen herunter. Es mochte etwa eine halbe Stunde vergangen sein, als die Kinder allmählig in das Zimmer eintraten, und ich merkte, daß sie den Lehrer erwarteten. Endlich kam er, sein Kleid war ein Mittelding von Schlafrock und Ueberrock, ein aus brauner Wolle gestricktes Ding um den Hals, Pantoffeln (Pariser genannt) an den

Füßen. Ich stellte mich ihm vor, mich entschuldigend, daß ich ohne Weiteres in die Schule eingetreten sei. Ich erwartete einige Verlegenheit, ich hatte sie gewünscht; aber nein, der Mann freute sich „der Ehre meines Besuchs", erkundigte sich dann nach seinen Manuscripten, worauf ich kurz antwortete, ihn bittend, sich in der gewohnten Schulordnung nicht stören zu lassen. Einige Klagen wollten laut werden, aber ich setzte mich auf eine Bank, er mußte anfangen. Er intonirte den Anfang des Chorals: „O daß ich tausend Zungen hätte" u. s. w.

Die Kinder fielen ein, ohne aufzustehen, und ein ohrzerreißender Gesang erscholl; drei Strophen wurden gesungen. Dann leierte ein Knabe ein Gebet ab, vor dem die Kinder sich mit Geräusch erhoben. Nun ging es an ein Aufsagen des Katechismus, jedes Kind hatte ein anderes Stück gelernt, eins nach dem andern fing an, während die andern halb laut fortlernten. Von Accent und entsprechendem Ausdruck des Sinnes keine Spur. Dieser „Religionsunterricht" mochte, ohne zu Ende gebracht zu sein, eine Stunde gedauert haben, als ich aufstand, um den Lehrer zu bitten, mir, wo möglich, in den 2 — 3 Stunden, die ich etwa noch verweilen könnte, ein Anschauung von dem, was die Kinder überhaupt gelernt hätten, zu verschaffen, examinirend die Hauptgegenstände vorzunehmen und mir die Reinhefte der Schüler zu zeigen u. s. w.

Ich merke indeß schon, ich ermüde mich und die Leser, wenn ich so fortfahre und ihnen sage, was ich vorfand. Ich resumire daher nur: in der biblischen Geschichte waren die geförderteſten Kinder bis zur Theilung des jüdischen Reichs gekommen, aber kein Kind konnte irgend eine Geschichte im Zusammenhange erzählen; von dem neuen Testamente kannten sie die Reihenfolge der Schriften und Einiges aus dem Leben Jesu, auch Bibelsprüche, hergesagt in der Manier des Katechismus — im Rechnen rechneten die besseren schriftlich die vier Species, nämlich die, welche ein gedrucktes Rechen-

buch hatten, von allen etwa ein Fünftel, die andern schrieben Ziffern, von Kopfrechnen kaum ein Anfang — Lesen in einer dicken Fibel und in der Bibel ohne Ausdruck und Verstand; die jüngeren, welche zwei und drei Jahre die Schule besucht hatten, buchstabirten meist noch — Aufsatzhefte waren meist gar nicht vorhanden, und was da war, rührte aus alten Zeiten her oder war in einer Beschaffenheit, daß man sich scheuen mußte, sie anzufassen, sie enthielten Abschriften und Dictate — kurz eine Schule welcher Art? — der Leser möge sie charakterisiren. Ich begleitete den Lehrer in seine Wohnung, sie war ordentlich, die Hausfrau hatte ein städtisches Aussehen und machte keinen unangenehmen Eindruck. Sie schien verlegen und bekümmert. Wenn ich mich nicht täuschte, so erkannte ich die Ursachen ihres Gefühls, ich sprach einige ermunternde Worte zu ihren anwesenden, reinlich gehaltenen, anständigen Kindern; aber es war mir unmöglich, länger zu verweilen, ich hätte dem Lehrer nur Unangenehmes sagen müssen. Er begleitete mich eine Strecke, ich konnte ihm nicht verbergen, daß ich unbefriedigt weggehe, er schob Alles auf traurige Verhältnisse, Mangel an Schutz und Anerkennung von Oben, kam dann wieder auf den Inhalt seiner Manuscripte; ich brach ab, versprach ihm aber, ihm meine Meinung nicht vorzuenthalten. Hier gebe ich sie ihm, schriftlich und öffentlich, und zugleich denen, die ihm gleichen. So Gott will, giebt es solcher Irrenden und Verirrten nicht viele; aber sie fehlen nicht. Ich will sie anreden; wer sich nicht getroffen fühlt, er lese das Nachfolgende, wie man Anderes lieset und bei Seite legt, es geht ihn nichts an; bei wem jenes aber der Fall ist, er gehe in sich, indem er sich selbst emancipirt und dann das Andere abwartet. Ich kann es nicht lassen; ich will sagen, worin die Selbst-Emancipation mancher Schullehrer besteht, wovon sie sich zu emancipiren haben. Das Andere, was dieser und jener meint, wird dann auch von selbst folgen; und wenn es nicht folgt, so ist das der Uebel größtes nicht.

Vorab als Kern: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!“ —

Erstens sage ich: Emancipiret euch von der Unwissenheit!

Ich rede, um beim Allernächsten stehen zu bleiben, nur von der Unwissenheit als Lehrer. Jenseits derselben liegen die andern Gebiete, eine Welt; das Wissen des Lehrers, sein nothwendiges, unentbehrliches Wissen erfüllt von ihr nur einen kleinen Theil. Aber zu verlangen ist von ihm, daß er diesen wenigstens beherrsche. Und wie sieht es damit aus, mit dem Wissen in den Gebieten der Religion, der Sprache, der Mathematik, der realen Wissenschaften u. s. w.? Es wird Einem schaurig zu Muth, wenn man daran denkt: von Allem ein Brocken, ein Atom, ein Minimum, ein Nichts, angenommen auf Treu und Glauben, überkommen wie eine Bürde, unter ihr seufzend und keuchend wie ein Knecht, sie wiederkäuend wie ein Thier, und doch nicht verdauend. Ihr klagt über Knechtschaft; aber wisset, keine ist herabwürdigender, vernichtender, als die Knechtschaft der Unwissenheit. Erkenntniß dagegen ist Macht, Einsicht, Stärke, Kraft, Muth, Festigkeit, Selbstständigkeit. Darum ringet nach ihr, wenn Ihr Euch emancipiren wollet! Man spreche über den Ignoranten das Urtheil äußerer Befreiung, entfessele ihn von den Ketten, die er trägt oder zu tragen wähnt: wird der Spruch die ihn beherrschende Nacht in Licht, die Oede in Fülle, das Verderben in Segen verwandeln? Ich habe schon das Wort zu Euch gesprochen: man wird nicht emancipirt, man emancipirt sich selbst, man hat mir das übel genommen; aber hier ist doch wohl ersichtlich, daß Keiner für den Andern wissend werden kann, daß sich Jeder selbst helfen muß, oder es ist ihm nicht zu helfen. Was will es bedeuten, wenn man nach der besten Vorbereitung in dem besten Seminar bis zum 20. oder 22. Jahre ernstlich gelernt hat? Es sind Anfänge, Grundlinien;

das Gebäude darauf muß von Dir in Deinem Leben aufgeführt werden. Von einem bis zu dem angegebenen Alter gesammelten Vorrath kann man kein Jahr ordentlich leben, viel weniger ein Jahrzehend; wenn Du nicht am Einsammeln, am Aussäen, am Keimen und Fruchttragen bleibst, Du wirst bald so arm sein wie eine Kirchenmaus, ein geistiger Bettler. Du stehst still oder gehst zurück, und die Welt schreitet alle Tage weiter, und Du klagest, daß sie Dir nicht helfe. Wer heut zu Tage zehn Jahre ausruht, den trennt eine ungeheure Kluft von den Zeitgenossen, die inzwischen fortgewandert sind. Wir befinden uns auch auf geistigen Eisenbahnen. Steige auf und fahre mit, und wenn nicht, so suche die Schuld in Dir, nicht in Andern! Klage die Welt nicht an, klage Dich an! Mit der Hohlköpfigkeit hat sie kein Mitleid, sondern nur Spott dafür. Also entweder — oder. Ein Drittes existirt nicht.

Zweitens sage, wieder in der oben gesetzten Beschränkung: Emancipiret Euch von verstandlosen Verfahfahrungsweisen, von Mechanismus, Schlendrianismus, geistlosem Treiben!

Frage Dich, wie Du lehrst, welche Verfahrungsweisen, Methoden Du befolgst, ob sie dem Wesen der Sachen, ob sie dem Entwickelungstrieb der Schüler, ob sie der Natur des Menschen entsprechen, ob Du Dir das Beste, was bis jetzt zu Tage gefördert ist, angeeignet hast, ob es so zu Deinem Wesen gehört, daß es zur Substanz Deines Lebens geworden! Steckst Du etwa noch in dem Mechanismus des Buchstabir-Unterrichts, übst Du noch die knechtische, verrufene (noch nicht genug verrufene) Lehrweise des Katechismus-Unterrichts, lehrst Du noch nach dem alten Rechenschlendrian und wie diese Ungethümer heißen? Oder kann man in Wahrheit von Dir sagen: er kennt und lehrt das Lesen in geistweckender Art (Lautiren und Schreiblesen); die Schüler lesen mit Nachdruck, Wohllaut und sinngemäß, mit Verstand und Gefühl; sie ler-

nen Schriften, ihrem Alter angemessen, verstehen; sie sprechen richtig, bestimmt und ansprechend; wissen ihre Gedanken in angemessener Weise darzustellen u. s. w.; sie lernen Kernsprüche, Gesangbuchslieder und den Katechismus mit Gemüth und Verstand; ihre Denkkraft wird außerdem geübt durch methodischen Rechenunterricht; sie singen wohlklingend, deutlich, lieblich u. s. w. u. s. w.; dann, aber auch nur dann hast Du Dich von den alten Schulübeln, Popanzen und Quälgeistern, die man Mechanism und Schlendrianism nennt, befreit, dann bist Du in dieser Beziehung emancipirt. „Selbst ist der Mann", — „es tritt kein Andrer für Dich ein" — auf sich selber steht hier Jeder ganz allein. Bleibst Du aber ein Knecht des Herkommens, dann verschone uns mit den Klagen über schlechten Schulbesuch, über Mangel an Hülfe von Seiten der Bürgermeister, Landräthe und Pfarrer — was würde es fruchten, wenn die Kinder auch noch so fleißig die Schule besuchten, soll man sie in den Pferg sperren, um durch geistloses Mandveriren von Deiner Seite ihnen alle Natur und Originalität auszutreiben? Nein, auch ich würde Dir nicht helfen, sondern Dich ziehen lassen Deine Straße; denn man hilft nur dem, dessen Thätigkeit die Sache fördert, um derenwillen man ihn angestellt hat.

Drittens: Emancipiret Euch von schofelen Gesinnungen! Ich werde damit nicht hinter dem Berge halten: vom Hochmuth, von der falschen Demuth, von äußerer Wortgläubigkeit, von aller Affectation und andern Arten des Geistesruines.

Das Wissen ist die erste, das Können die Zweite, das Wollen die dritte Potenz in dem Leben des Lehrers. Das Wissen ist aber eben so gut in dem Willen, als die Gesinnung, der Kern des rechten Willens. Keine Ansicht ist schiefer und gemeiner als die, daß das Wissen im Kopfe sei, daß man es wie ein äußeres Besitzthum habe, daß man es sich

mit dem Gedächtniß aneigne. Nein, das ächte, wahre, lebendige Wissen ist Sein, ist Substanz des Geistes, ist Charakter. Von dem Können, im Dienste des Willens, versteht sich dasselbe; darum kommt es hier noch auf die Richtung des Willens, auf die Motive, die ihn bewegen, die Gesinnungen, die ihn leiten, an. Der Hochmuth, der über alles Andere hinwegsieht, der Schullehrer-Hochmuth, der das Schulmeisterthum überall als Nummer Eins ansieht; der Dünkel der selbsteignen Vortrefflichkeit trotz ureigner, innerster Nichtigkeit; die Unfähigkeit, etwas über sich anzuerkennen; die Sucht, die Wirksamkeit der Schule als ersten Factor aller Intelligenz und Cultur zu betrachten; die falsche Demuth auf der andern Seite, nämlich die äußerliche, knechtische und heuchlerische Verehrung einflußreicher Personen neben der Nichtachtung der Ideen und Ideale oder der gänzlichen Unfähigkeit, diese aufzufinden, die Sucht, Allem eine religiöse oder religiös scheinende Farbe zu geben, das sogenannte Ordinäre durch salbungsvolle Phrasen und Stichwörter zu veredeln; die äußere Wortgläubigkeit bei innerer Leerheit von lebendig befruchtendem Glauben, der Wahn, durch sie im Besitz der Religion zu sein, die damit verbundene Sucht, Abweichungen davon zu verwerfen oder zu verketzern, kurz die Meinung, durch den Glauben an das Wort die Religion zu haben, von der man doch trotz dieses Glaubens himmelweit entfernt sein kann; die Affectation von Gesinnungen, Ansichten, Gefühlen über Gott und göttliche Dinge, über König und Vaterland, über Deutschthum und Patriotismus, kurz die ganze Widerwärtigkeit eines gebrochenen oder verrenkten, eines pur äußerlichen und innerlich leeren, eines gemachten und forcirten Wesens, wie es unter Schullehrern vorkommt. Man lese nur, um nur Eines zu erwähnen, das Pathos, in welchem manche unserer preußisch-brandenburgischen Geschichten geschrieben sind, um den Ekel zu begreifen, den gerade Menschen bei dem Anblick solch entehrender und schändlicher Selbstwegwerfung em-

pfinden müssen. Und solche Menschen träumen an andern Orten von Emancipation der Schule und des Schulstandes, erheben Klagen über Mangel an Achtung und Anerkennung und Verdienst, sie, welche noch die ersten Schritte der Emancipation, die von ihnen selbst abhängt, zu thun haben, sie, die höchstens einen Schein äußerer Bildung sich angeeignet, aber total unfähig sind, die Merkmale aufzufassen, an welchen man den wahren Menschen erkennt, sie, die es für eine Aufgabe halten, die Welt in der niederträchtigsten Unterwürfigkeit zu erhalten, kurz, die alles Andere eher sind als Männer von Tüchtigkeit im Wissen, Können und Wollen.

Wovon Ihr Euch zu befreien habt, ich hab' es Euch genannt, ich habe Euch Einiges von dem genannt, die Elementarstufe. Erhebet Euch auf und über dieselbe, dann wollen wir Euch das Weitere nennen. Es gilt um Befreiung, um Selbstbefreiung von den Banden der Knechtschaft, um Abstreifung entwürdigender Eigenschaften und Zustände. Es sind drei Negationen, Aufforderungen zur Gewinnung negativer Resultate. Aber wie in jeder Negation, stecken auch in ihnen positive Keime. Soll ein Acker fähig werden, Frucht zu tragen, so muß man ihn zuerst vom Unkraut reinigen, dann den guten Samen säen. Ohne ihn keine Halmen, ohne Halmen keine Aehren, ohne Aehren keine Früchte.

Auch die positive Thätigkeit will ich Euch noch nennen, Einiges davon, wovon die Selbstemancipation abhängt, wieder ein Dreifaches.

Erstens: Schließe Dich an Alles, was die Civilisation, die Cultur, die Humanität fördert, selbstthätig an!

Viele Lehrer klagen über ihre isolirte Stellung, warum? Weil sich sie isoliren. Sie empfinden es schmerzlich, daß ihre Thätigkeit auf die Wirksamkeit auf kleine Kinder beschränkt ist, warum? Weil sie an andern Richtungen nicht Theil

nehmen. Sie wünschen Mitglieder des Kirchenvorstandes oder des Gemeindevorstandes zu werden, als Ehrenmitglieder in andern Vereinen zu fungiren, und was thun sie dazu? —

Ich meine: pietistische Klubbs und parteiische Absonderungen gehen sie gar nichts an, aber ich sollte auch meinen: alle Veranstaltungen, durch welche das praktisch-religiöse Leben gefördert wird, gehen sie um so mehr an. Ein Schullehrer darf kein Parteimann sein, von ihm erwartet man den Standpunkt, daß er die religiösen Elemente aller Confessionen anzuerkennen wisse, und die Ansicht, daß an sich keine die wahre Frömmigkeit und die praktische Bethätigung des Christenthums ausschließe. Warum schließest Du Dich nun nicht an den Geistlichen an, der nach seinen Gaben in Lauterkeit des Sinnes auf seine Weise die Religiösität fördert? Ist es nöthig, ist es recht, Dich wegen dieser oder jener abweichenden Ansichten von ihm zu isoliren? An keinem Orte auf der ganzen Erde ist Ueberfluß an tüchtigen Menschen, die das Rechte erkennen und es mit Entschiedenheit wollen. Glaube mir nur, man weiß sie schon zu finden; und was würde es zuletzt verschlagen, wenn Du, der Tüchtigsten Einer in Deiner Umgebung, auf diese oder jene Aeußerlichkeit in der Stellung verzichten müßtest? Das Bewußtsein erhebt Dich über jeden Schmerz dieser Art und concentrirt Dein Wirken in Deinem Kreise. Schließe Dich an alle Richtungen, die das Gute fördern und die Du erreichen kannst, im Urtheil, in Gesinnung und in Handlungsweise an, und Du förderst die Emancipation der Menschheit, wie Deine eigene, indem Du, wie Schiller verlangt, ein Sandkorn zum Berg der Menschheit hinzu trägst.

Zweitens: Erwirb Dir allseitige Kenntniß Deiner Umgebung!

Ein Gelehrter in einem Fache kann und soll der Schullehrer nicht sein, aber er soll seine Umgebung in vielseitigerer

Weiſe kennen, als irgend Einer. Denn er ſoll auf die vielſeitigſte Weiſe in ſeiner Schule wirken.

Die Kenntniß des Bodens, auf dem Du ſtehſt, die geographiſchen, phyſikaliſchen, naturhiſtoriſchen, geologiſchen, meteorologiſchen, aſtronomiſchen Verhältniſſe.

Die Landesprodukte, die Art ihrer Verarbeitung, die Zweige der Technologie, des Handels, der Gewerbe und der Induſtrie.

Die Geſchichte Deiner Umgebung, Deines Landkreiſes, Deiner Provinz, Deines Staates. Denn Du ſollſt bei Dir zu Hauſe ſein, Du ſollſt Deine Kinder mit der Geſchichte ihrer Gegend, ihres Landes bekannt machen u. ſ. w.

Die Kenntniß der Verwaltung Deiner Umgebung, der polizeilichen, finanziellen, militäriſchen, der Schul- und kirchlichen Verhältniſſe von dem Nachtswächter und Gensdarmen an bis zum Landrathe, der Regierung, den Miniſterien und dem Könige hinauf.

Denn aus allen dieſen Gebieten mußt Du die veranſchaulichenden Beiſpiele des Lebensunterrichts wählen, das Entfernte an das vor Augen Liegende, an die lebenden Perſonen des Geſichtskreiſes Deiner Kinder anſchließend. Und durch dieſe Kenntniſſe, durch dieſe lebendige Theilnahme an den Lebensfactoren Deiner Umgebung wirſt Du fähig und reif für actives Wirken als Mann unter Männern.

Drittens: Mache Dich zum Mittelpunkt der Intelligenz Deiner Umgebung!

Keiner hat in dieſer Beziehung eine glücklichere, beneidenswerthere Stellung als der Landſchullehrer. Lauter einfache, leicht zu überſehende Verhältniſſe, kein Ueberfluß an Menſchen, überall Mangel an Tüchtigen, die man ſucht und ſchätzt und heranzieht, wo man ſie findet. Keiner auf dem Lande hat ſo dringende Aufforderung, ſich zu einem alle guten Richtungen fördernden Centralpunkt zu machen als der

Schullehrer. Wer mit ihm concurrirt, hat keine so günstige Stellung. Der Pfarrer nicht, weil man von ihm erwartet und fordert, daß er sich nur um religiöse Angelegenheiten kümmere; der Ortsschulze nicht, weil derselbe mit materiellen Dingen beschäftigt ist; der Arzt nicht, kurz Keiner. Den Schullehrer müssen, vermöge seines Amtes, alle diese Richtungen interessiren, und er gehört den geistigen Ständen an, von welchen man die Fortbildung nach allen Seiten verlangt. Er lebt nicht bloß in der materiellen, sondern auch in der geistigen Welt, ihm gehört die Literatur an. Das geistige Leben soll durch ihn gefördert werden. Mache Dich darum zu einem Mittelpunkte der Intelligenz Deiner Umgebung! Sprich: Warum suchst Du in Deiner Gemeinde nicht zu fördern die Liebe zum Gesange? warum versammelst Du nicht in Abendstunden diejenigen um Dich, die dafür Sinn haben, zu gemeinsamer Lectüre und Besprechung über nützliche Dinge, Kenntnisse aller Art, Fortschritte der Welt? warum legst Du nicht (nach) Anleitung des Rentamtmanns Preusker — Du hast doch gewiß mehr äußere Aufforderung dazu!) eine Dorfbibliothek an? Kurz: rühre Dich, suche und strebe, gelingt Dir das Eine nicht, so gelingt das Andere, mache Dich zu Etwas und Du bist Etwas und Du hast Etwas! Das Haben und Bekommen des zum Leben Nothwendigen ist eine nothwendige Folge der rechten Thätigkeit, der wahren Thätigkeit auf der Erde, auf die wir alle gestellt sind, damit wir sie um- und fortbilden. Denken wir uns: in jedem der tausend und abertausend Dörfer Deutschlands wirke ein Mann in der bezeichneten Weise, lebe ein Mann in dieser Weise, traun, wir würden in wenigen Jahrzehenden ein ander Volk haben. Nach meinem Bedünken hat man die Wichtigkeit der Stellung von hunderttausend Schullehrern und ihrer möglichen Gesammt-Thätigkeit für die Volkscultur noch wenig begriffen. Keiner der Stände geistigen Berufs ist so zahlreich, keiner so weit verbreitet, keiner so vertheilt wie er. Jedes Haus auf

deutſcher Erde wird von ihm erreicht, in jedem Hauſe jedes Kind. Von dem Schullehrer lernt es die erſten Elemente alles Wiſſens und Könnens, von ihm erhält es ſelbſtbewußt die Richtung des Lebens, kann ſie erhalten. Kein Menſch eignet ſich ſo zu einem lebendigen Momente, zu einem belebenden Princip, zu einem antreibenden Factor als der Schullehrer. An fruchtreicher, tiefgreifender Wirkſamkeit kann, an Vielſeitigkeit, wenn auch an Tiefe im Einzelnen, ſoll ihn Keiner übertreffen, in Energie des Willens ſucht man ihn in der vorderſten Reihe.

Iſt Dir das nicht genug, willſt Du noch mehr, biſt Du noch nicht zufrieden, verlangſt Du, daß Andere aus Dir etwas machen ſollen, während Du Deine Stellung nicht begreifſt, die Dir zu Gebot ſtehenden Mittel nicht anwendeſt, Deine Kräfte nicht bethätigſt — nun? Nun, ſage ich, ſo verweile in Deiner Niedrigkeit, ſteigere Deines Nichts durchbohrendes Gefühl, klage über Gott und die Welt, ſeufze über Deine und der Deinigen Armuth, ergehe Dich und Deines Gleichen in Hirngeſpinnſten über die Emancipation Deines Standes, kurz — bleibe ein Narr wie bisher! Amen.

A. D.

Zuſätze, als Nachtiſch.

1. „Wenn uns der natürliche Stolz — ſo nenne ich die erlaubte Schätzung unſers eigenthümlichen Werthes — in keinem Verhältniß des bürgerlichen Lebens verlaſſen ſoll, ſo iſt wohl das Erſte dieſes, daß wir uns ſelbſt zuvor die Frage beantworten, ob das Geſchäft, dem wir jetzt den beſten Theil unſrer Geiſteskräfte hingeben, mit der Würde unſers Geiſtes ſich vertrage, und die gerechten Anſprüche des Ganzen auf unſern Beitrag erfülle. Nicht immer bloß die höchſte Spannung der Kräfte, nur ihre edelſte Anwendung kann Größe gewähren. Je erhabener das Ziel, nach welchem wir ſtreben,

je mehr umfassend der Kreis, worin wir uns üben, desto höher steigt unser Muth, desto reiner wird unser Selbstvertrauen, desto unabhängiger von der Meinung der Welt." (Schiller, die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet.)

---

2. Was wollen die — bewußt oder unbewußt, ist zwar zweierlei in Betreff des moralischen Urtheils darüber, aber in der Wirkung (nämlich der tödtlichen), worauf es hier ankommt, dasselbe — was wollen die, welche Euch unaufhörlich, aus allen Dur- und Tonarten die Demuth einpredigen möchten? Wollen sie Euch dadurch kräftigen, beleben, ermuthigen, heben, begeistern, zu Anstrengungen entflammen? Nein, sie wollen — nämlich die besten unter ihnen — auch die Plagen des Lebens erleichtern, Euch Geduld und Ergebung einflößen zu ruhiger Ertragung der Leiden dieses Lebens (schön und edel, wenn Unabänderliches vorliegt); die andern wollen Euch von dem Versuch, die Ursache dieser Leiden mit männlichem Muthe zu vernichten, abschrecken, Euch entmannen. Demuth, Geduld und Ergebung, gegenüber dem Unabänderlichen — dagegen Muth, Selbstvertrauen und Standhaftigkeit in der Anstrengung gegen das ungebührlich Euch zugemuthete Leiden! Dessen ist viel, in jeder Lage des Lebens, in jedem Verhältniß. In dieser Beziehung sage ich: weg mit der Demuth, dieser zweideutigen Tugend! Sie ist nur ehrenwerth, wenn man das Seinige gethan hat, und wird dem nicht fehlen, der Großes wollte, und nun erkennt, wie wenig er trotz aller Anstrengung erreicht hat. Aber diese darf nicht fehlen! Nur der tüchtige Mensch darf das Wort Demuth in den Mund nehmen. Die Demuth ziert nur den Helden, ihr Lob vernehmen wir nur mit Beistimmung aus dem Mund des Tapfern; aus dem Munde des Feigen, Ehrlosen, Faulen, der nur Worte kennt, es ist eine entehrende Zumuthung.

---

3. Als Probe von Selbstständigkeit eines Schullehrer-Vereins diene dieses:

Als ich in denselben als Mitglied aufgenommen wurde, herrschten folgende Gebräuche beim Stiftungsfeste:

1) es wurden Regierungsbeamte eingeladen und auf Kosten des Vereins bewirthet;
2) es wurden Kunstsänger eingeladen oder gedungen, damit es nicht an Unterhaltung und spirituellen Genüssen fehlen möge.

So ließ sich der Verein erst patriotisch begeistern, dann ließ er sich ästhetisch amüsiren. Aber man glaube ja nicht auf eigene Kosten, keineswegs; vielmehr bezog er aus einer öffentlichen Kasse jährlich 50, nachher 30 Thlr.; also ließ er sich auch das Essen und den Wein, den die Eingeladenen tranken, bezahlen. Alles auf fremde Rechnung, durch fremde Kräfte, „möglichst anständig", „möglichst unterthänig". Und diese Lehrer (Männer wird Niemand zu sagen versucht werden) träumten auch zuweilen von der Emancipation! Man versteht uns doch nicht unrecht, nicht so, als hätten sie sich von ihrer Misère emancipiren wollen, keineswegs; sie wollten sich emancipiren lassen; Andere sollten sie emancipiren. Was läßt sich darüber Vernünftiges sagen. Natürlich nichts. — — Noch mehr als einen Lehrer-Verein giebt es unter uns, der sich gar nicht zu geberden wissen würde — ohne Vorgesetzten. Den Herren wird ohne einen solchen förmlich schlimm; alleinstehend, wissen sie sich gar nicht zu helfen, sie sehen sich verwundert an wie eine Heerde Schafe ohne den Hirten und (hätte ich beinahe gesagt) ohne den Hund. Auch unter diesen giebt es welche, die von Emancipation reden.

Und sagt man ihnen einmal einen Satz, der etwas setzt, man macht ihn deutlich, anschaulich, mit Händen greifbar, was thun sie? Sie spitzen die Ohren, Einige widersprechen mit abgedroschenen Trivialitäten, versetzen den Spiritus mit abgestandenem Wasser; Andere freuen sich, daß sie einmal

etwas zu hören bekommen, was sie noch nicht gehört haben, sie scheinen sich zu freuen und — was thun diese? Sie eilen zu den Herren Vorgesetzten und vertrauen ihnen, wie „frei" und „ketzerisch" oder „demagogisch" der und der an dem und dem Abend in der und der Gesellschaft vor so und so viel Dutzend Männern gesprochen!

Gerade so machen sie es auch mit dem Hören neuer Ansichten über Unterrichten und mit dem Lesen. Erst suchen sie Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten auf; dann geben sie klein bei und — nehmen Notiz von der Sache. Daß es ihnen aber einfiele, das Bessere einzuführen oder der Sache nachzugehen, Gott bewahre! Daß Lesen mehr heißt als Notitz nehmen, mehr heißt als Denken, daß es heißt: sich der Ansichten, denen man beistimmen muß, bemächtigen, die Gesinnungen, die man herrlich findet, in sich hineintragen und darnach leben — das fällt Keinem der — — — ein. So haben sie alle z. B. den Schiller „gelesen". Aber fraget nach, ob sie, die ihn gern und mehrmals gelesen zu haben versichern, seines Geistes theilhaftig geworden, ihr werdet staunen! Man möchte „lieber Kuhhirt sein", wenn es möglich wäre.

Meint der Leser etwa, ich wollte die, die ich beziele, zum Hochmuth, zur Selbstüberhebung und ähnlichen Verirrungen verleiten, sie würden sich sehr irren, ich bekämpfe nur ihre äußere, an Niederträchtigkeit gränzende, falsche Ehrerbietung gegen Vorgesetzte; sie sollen von der äußeren, in den Worten liegenden Vergötterung der Menschen sich entwöhnen, wahre Würde und Größe kennen lernen, sich selbst schätzen, indem sie anfangen, ihren Werth nach dem Drange des Strebens nach dem Höheren zu bemessen — die einzig sichere Quelle der wahren Bescheidenheit und Demuth. Was man gewöhnlich so nennt, ist nichts als Schein und Trug und verträgt sich sehr gut mit innerer Rohheit. Wie wenig dagegen das Streben nach dem Hohen oder Höchsten in der Idee und im Leben zur Anmaßung führt, kann, wer das (nicht einmal)

weiß, aus Schiller's Leben lernen. Der Schulmeisterhochmuth ist, wo er vorkommt, wie jeder Hochmuth, nur eine Folge des Mangels aller idealen Anschauung, der innern Rohheit. Prediget ihnen Demuth, ihr werdet nichts erreichen als Phrasen von Demuth, aber die innere Ungeschlachtheit wird bleiben. Ja das vulgäre Geschwätz von Demuth ist in tausend Fällen gegen einen nur ein Beweis selbsteigner Ueberhebung und Vergötterung.

„Gemeine Naturen bezahlen mit dem, was sie thun (und reden); Edle, mit dem, was sie sind."

A. D.

IV.

Bemerkungen über Aeußerlichkeiten in der Schule. *)

1. Regelmäßiger, d. h. pünktlichster Beginn des Unterrichts.

Ich kenne keine verderblichere Sitte als die, einen jungen Menschen (Knaben, Mädchen) zu ungeregeltem, willkürlichem, unpünktlichem Thun zu gewöhnen. Er wird dadurch unordentlich und unzuverlässig; er verliert und verschwendet Zeit; er gewöhnt sich weder an äußere Gesetzlichkeit, noch an Unterordnung der sogenannten Kleinigkeiten unter die Hauptsache.

*) Entnommen dem diesjährigen Programm der Seminarschule in Berlin, welches außerdem eine Abhandlung des Hrn Baumgärtner über die Methode des Unterrichts im Französischen in französischer Sprache enthält.

Diese schlechten, in das Geschäfts- und Berufsleben tief eingreifenden Eigenschaften werden den Schülern anerzogen, wenn in Betreff der äußeren wie inneren Einrichtungen der Schule keine feste Regel herrscht, wenn z. B., wovon hier nur die Rede sein soll, der Unterricht des Morgens und des Nachmittags nicht pünktlich anfängt. Ich sage pünktlich, d. h. nicht 15, nicht 10, nicht 5, sondern keine Minute nach dem Schlage, vielmehr mit dem Schlage. Der Unterricht ist nicht auf ¾ oder ⅚, sondern auf ganze Stunden berechnet, und die Lehrer werden auf so und so viele ganze Stunden verpflichtet. Macht man eine kleine Pause zwischen zwei Stunden, so kann das einen guten Grund haben; aber zu Anfang zu pausiren, ist ein Widerspruch in sich selbst.

Es ist von der äußersten Wichtigkeit, daß die öffentlichen Schulen ihren Unterricht mit dem Schlage anfangen. Denn sie haben die Aufgabe, für das öffentliche Leben im Staate und für den Beruf zu erziehen.

Thun sie es nicht, so verzichten sie auf einen ihrer wesentlichsten Vorzüge vor der häuslichen und Privaterziehung. Was für Nachtheile entstehen dem öffentlichen und Privatleben dadurch, daß so viele Menschen nicht an Pünktlichkeit und Ordnung gewöhnt sind! Es gilt von Frauen wie von Männern. Jene sind nie fertig, und diese fangen nicht an, wenn sie anfangen sollten, sind nicht beisammen, wenn sie beisammen sein sollten. Die Vortheile, welche der Schule allein dadurch erwachsen, daß mit dem Schlage angefangen wird, was voraussetzt, daß Lehrer wie Schüler vor dem Schlage da sind, brauche ich nicht weiter auseinander zu setzen, sie leuchten in die Augen. Man denke nur daran, welchen Einfluß es auf den ganzen Menschen ausüben muß, wenn er als kleiner Mensch, vom sechsten Jahre an, gewöhnt wird, tagtäglich zu einer festgesetzten Minute, wie der Soldat, mit Lehrmitteln und Zurüstungen, äußeren wie inneren, versehen, an einem bestimmten Orte, seinem Platze, zu erscheinen. Preußen ist

bekannt durch die Strenge seiner Administration. Eine preußische Schule darf daher den allgemeinen Charakter des öffentlichen Lebens nicht verleugnen. Darum — warum sollte ich das, was ich meinen Lehrern sage, öffentlich verschweigen? — darum kann ich die Lehrer nicht leiden, welche nicht im Schulhause sind, wenn die Glocke schlägt; sie mögen Kenntnisse besitzen, aber zuverlässige, treue Menschen sind sie nicht, worauf doch Alles ankommt. Will sich Einer bei mir verhaßt machen, so braucht er nur — zu spät zu kommen.

Aus diesen Gründen beginnt der Unterricht in der Seminarschule, wie in dem Seminar, Morgens um 6, 7, 8 und 9 (je nach der Jahreszeit und dem Alter der Schüler) und Nachmittags um 2, wenn die Schulglocke, die nach der Akademie-Uhr gerichtet wird, zum Anfange das Zeichen giebt, und tagtäglich habe ich das Vergnügen, den Gesang beim Anfange in den verschiedenen Klassen in der Regel in dem Augenblicke anstimmen zu hören, wenn die Glocke zum Anfange ermahnt.

Je mehr der Mensch zur Freiheit und Selbstständigkeit zu erziehen ist, desto mehr ist er zur Gesetzlichkeit zu erziehen.

2. Feste Haltung der Schüler.

Ich meine die äußere Haltung, nicht der Hefte, Bücher, Lehrmittel, sondern die körperliche Haltung, außer der Reinlichkeit die Haltung des Körpers, seine Bewegungen und Manieren.

Wie kommt der Schüler an — träge, schleichend, schlotterig, oder wie? Wie sitzt er da — mit gekrümmtem Rücken, gesenktem Kopfe, glotzigen Augen, oder wie? Wie steht er auf, wenn er gefragt wird, wie hebt er die Hand, wenn Alle gefragt werden, wie hält er sich, wenn er lies't, recitirt, beweis't? Gewiß, der Leib ist die Erscheinung des Geistes, und das Aeußere soll regiert werden durch das Innere. Darum, wenn man die Schüler zur Aufmerksamkeit erregt, ihren Geist spannt, ihre

Denkkraft entwickelt, lange Weile unmöglich macht u. s. w., so spannt man auch den Körper, den Rumpf, den Hals, den Kopf und die Augen, und pur Aeußerliches ist ein trauriges Ding, man nennt es Kamaschen- und Paradedienst. Aber das Innere hängt, zumal bei Unerwachsenen, auch vom Aeußeren ab. Der Jugendbildner hat daher auch auf dieses zu sehen, natürlich zuerst darauf, daß die inneren Factoren thätig seien, aber zugleich auch auf ansprechende, der Sprache, dem Orte und den Personen entsprechende äußere Erscheinungsweise. Sie hebt und fördert die innere Haltung. Ein Erwachsener kann bei krummem Dasitzen innerlich thätig sein; aber in tausend Fällen wird man nicht einmal fehlen, wenn man annimmt, daß die faule Haltung des Schülers auf Mangel der Aufmerksamkeit und der innern Betheiligung hindeute. Von stocksteifem Wesen ist nicht die Rede; aber von der unerläßlichen Forderung, daß der Schüler anständig dasitze und aufstehe, während des Unterrichts den Lehrer unverwandt ansehe und sich so zeige, wie es einem kleinen Menschen geziemt, der vor seinem Lehrer Achtung hat und weiß und fühlt, wer er ist und was er soll. Die Schule ist ein Uebungsplatz, zunächst ein geistiger, dann auch ein leiblicher, und jenes ist er nicht ohne dieses. Je weniger der Lehrer nöthig hat, die Schüler zu äußerlich angemessener Haltung zu moniren, deste energischer ist seine Wirkung auf den Geist der Schüler; aber bei einer Masse von Schülern wird seine Aufmerksamkeit darauf nicht nachlassen dürfen. Die wahre Regelung des Körpers geht vom Geiste aus. Wo der Geist gespannt wird, da strecken sich die Leiber und die Hälse von selbst. Aber in der Schule hat man es nicht mit gereiften, sondern mit reifenden oder werdenden Menschen zu thun. Vielleicht können nicht Alle eine bedeutende geistige Höhe erreichen; aber anständige Haltung wird von Jedem verlangt; denn Jeder kann darin leisten, was verlangt wird.

3. Lautes, deutliches, bestimmtes und rasches Antworten, Sprechen, Reden.

Die Gegentheile sind: kaum oder gar nicht verständliche Antworten, halbe Wörter, Zuflüstern unter einander, Brummen in den Bart und dergleichen Unarten und schlechte Gewohnheiten, die Jedermann kennt. Woher kommt es, daß die Meisten unter uns schlecht sprechen, ja die ersten Männer der Nation oft (man könnte sagen, in der Regel) schlecht lesen, keinen genügenden freien Vortrag haben? Das verschulden zum Theil die Schulen. Woher kommt es, daß so viele Schüler keine klaren Gedanken haben, das Meiste halb wissen, Vieles gehört und „gehabt" haben, aber nicht darstellen können u. s. w.? Das kommt daher, daß sie in den Schulen mehr gewöhnt werden, zu hören und zu schreiben, als zu sprechen; kommt daher, daß viele Lehrer die Schüler nicht zu Wort kommen lassen, daß sie sich mit halben Antworten begnügen, daß sie sprechen, wo sie die Schüler sprechen lassen sollten, daß sie die Schüler zur Passivität verdammen, wo dieselben in der höchsten Activität sein sollten, daß sie die Schüler durch Dociren todt machen. Und doch gelten diese Sätze:

Man weiß recht nur so viel, als man sagen kann; man weiß nur das recht, was man recht zu sagen im Stande ist; es giebt kein sichereres Mittel, sich selbst und Andere zu festem Wissen und klaren Gedanken zu veranlassen, als wenn man sich und diese Andern nöthigt, ihr Wissen und ihre Gedanken laut, deutlich, bestimmt und rasch auszusprechen; wer sich selbst beobachtet, weiß, daß man eine Vorstellung, einen Gedanken nur dadurch in die Gewalt bekommt, daß man sich seines Ausdrucks, der eigensten, passendsten Worte, in welchen er erschienen ist, oder in welchen man ihn ausmünzt, bemächtigt; klares Denken ist stilles Sprechen, wahres Lernen ist lautes Sprechen u. s. w. Sachkenner, wie (um von Le-

benden nicht zu reden) Spilleke werthen Andenkens Einer war, beurtheilen daher den Werth einer Schule auch und wesentlich, wie nach der Art der ganzen Erscheinung der Schüler, so nach der Art ihres Lesens, Antwortens und Redens. Sie meinen, die Fortschritte der Schüler werden mehr dadurch bedingt, daß der Lehrer die Schüler zu diesen äußerlichen (äußerlichen?) Fertigkeiten anhalte und darin übe, als daß er selbst geläufig rede und die Schüler zuhören lasse, ich sage, zum Zuhören verdamme, denn es ist, wo es herrscht, eine Qual, eine der größten für den selbstthätigen oder zur Selbstthätigkeit geneigten Menschen, auch das frische Kind. Die Sachkenner meinen, daß es keine nachtheiligeren und schieferen Ansichten in Schulräumen gebe, als die: kleine Kinder (Anfänger von 6 oder 7 Jahren) brauchten nicht laut zu lesen und zu sprechen, das werde sich mit den Jahren schon geben; halbe Antworten seien zu gestatten, mit den Jahren des Verstandes würden sie schon ganze werden; Fehler im Sprechen (man denke hier an mehr als an mir und mich) deuteten nicht nothwendig auf Gedankenfehler; es mit der Darstellung der Gedanken genau nehmen, koste zu viel Zeit und sei Pedanterie; für strengen mündlichen Ausdruck habe vorzugsweise nur der Sprachlehrer zu sorgen, in andern Gegenständen brauche man es so genau nicht zu nehmen; gut Schreiben sei wichtiger als gut Sprechen; deutliches und angemessen lautes Reden verdränge bei Mädchen die „Gemüthlichkeit" und die andern „edlen Eigenschaften der deutschen Frauen", und wie die übrigen schiefen Ansichten weiter heißen mögen. „Sprich, damit ich dich sehe!" gilt vorzugsweise in den Schulen. Wo die Schüler nicht laut, nicht deutlich, nicht bestimmt, nicht lebendig, nicht rasch antworten, sprechen, reden: da ist der Unterricht schlecht. Was sie nicht ordentlich zu sagen wissen, wissen sie auch nicht recht; was ihr wahres Besitzthum geworden, so daß sie damit schalten und walten und handeln können, wird vorzüglich durch mündliches Prüfen erforscht;

das Sprechen ist viel wichtiger als das Schreiben, denn wir hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen; kurz: jede nach Bildung für das Leben, nach wahrer Bildung ihrer Zöglinge strebende Schule legt auf die bisher besprochene, unter uns leider nicht allzu häufig vorkommende Eigenschaft den entschiedensten Werth.

Pünktliche Erscheinung des Schülers in der Schule — weil pünktliche Anwesenheit des Lehrers; geregelte Haltung des Körpers — weil geistige Spannung des Geistes von Seiten des Lehrers; deutliches, bestimmtes Lesen, Antworten, Sprechen und Reden — weil Entwickelung von Innen heraus und vollkommene Aneignung des Lehrstoffes — — — sind es Aeußerlichkeiten oder Innerlichkeiten?

Welche Mahnungen in diesen kurzen Bemerkungen für uns Lehrer liegen, bedarf keiner Ausführung. Es gilt um leibliche wie geistige, gymnastische und energische Erziehung, um Wollen und Können. In dem Mangel an Charakterbildung liegt die Schwäche unserer Schulen, wie die Schwäche unserer Erziehung überhaupt. Wir bilden keine Gesinnung.

In diesen Bemerkungen liegt zugleich eine ernste Mahnung für die, denen es obliegt, den Forderungen, die die Lehrer sich selbst stellen, Vorschub zu leisten durch die Förderung der zweiten Seite der Erziehung, der leiblichen, durch Turnplätze. Der Frühling naht heran! Oder soll unsere Hoffnung abermals zu Schanden werden? *)

Welche Mahnung endlich darin für die Eltern liegt, leuchtet in die Augen. Mit manchen liegt die Schule fast fortwährend in Fehde. Aber eine ordentliche Schule macht sich möglichst unabhängig von ihnen. Denn ohne Selbstständ-

*) Nein, sie ist nicht zu Schanden geworden. Dank den Behörden und Hrn. Eiselen, der in einem Zeitraume von fast 25 Jahren (les temps étoient durs) den Muth nicht verloren hat. Ein Beweis, daß „Muth und Beharrlichkeit führet zum Ausgang."

digkeit und Freiheit innerhalb der durch die Natur der Dinge und der Zwecke gebotenen Schranken giebt es auch für eine Anstalt keine Freude, kein Glück, und ohne Erziehung zur Selbstständigkeit und Freiheit keine wahre Bildung.

A. D.

V.

Beurtheilung neuer Schriften.

1. Leitfaden beim Unterricht in der Naturlehre, Geographie, Naturgeschichte, Geschichte und deutschen Sprache, für Schüler in den Stadt- und unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien von Paulus Müller, Freiprediger und Lehrer an der ersten Stadtmädchenschule zu Darmstadt. Zweite (,) verbesserte und vermehrte Auflage. Darmstadt, 1839. Verlag von G. Jonghaus. (239 S.)

Dieses Buch enthält einen kurzen Abriß oder eine Uebersicht der Kenntnisse, deren generelle Bezeichnung auf dem Titel genannt ist. Jeder Zweig beginnt mit einer Erklärung des Begriffs der zu behandelnden Wissenschaft, es folgt die Einleitung, dann einiges Detail. Es soll dem Schüler zur Wiederholung dienen, nachdem der Lehrer das Nöthige oder Mögliche noch hinzugethan, kurz den Gegenstand behandelt hat. Ich glaube, daß es noch viele Schulen giebt, in welchen ein solcher Leitfaden von Nutzen ist, und so mag denn auch der vorliegende seine Dienste thun. Aber der Unterricht, den er voraussetzt, rührt aus Zeiten her, die nachgerade zu den alten gehören, obgleich sie noch in die Gegenwart hineinragen, aus den Zei-

ten des Anlehrens, des Vorsagens und des äußeren Behaltens. In der Theorie haben wir ihn größtentheils überwunden, sie verlangt organischen, entwickelnden Unterricht. Davon kommt in diesem Buche noch keine Spur vor. Auch in Betreff der Genauigkeit im Ausdruck und der strengen Richtigkeit läßt es gerechte Anforderungen oft unbefriedigt. So heißt es z. B. auf S. 6, daß die Geschwindigkeit eines auf einer schiefen Ebene herabfallenden Körpers nicht in demselben Maaße zunehme, als wenn er in senkrechter Richtung fällt. Auf derselben Seite wird die Anziehung der Erde daraus erklärt, daß schwere Körper überhaupt leichtere anziehen, wie die Hand das Wasser. Jenes ist ein ungenauer Ausdruck, dieses ist geradezu falsch. Auf S. 36 wird von der schrägen Stellung der Erde gegen die Sonne gesprochen. Was soll sich ein Kind dabei denken, sich denken von der schrägen Stellung einer Kugel gegen eine andere? U. s. w. Am wenigsten paßt ein Abriß der Grammatik in ein solches Buch; denn der Schüler hat ja, abgesehen von der Unfruchtbarkeit eines solchen Unterrichts überhaupt, in seinem Lesebuche die ganze, ich möchte sagen lebendige, Grammatik. Darum bedarf es für ihn in keiner Hinsicht eines Herbariums von Wörtern.

Das Buch kann daher einige Dienste leisten in Schulen, in welchen nur ein abstracter Unterricht herrscht, und wo man es für ein Bedürfniß erachtet, den Schüler mit manchen Notizen bekannt zu machen, in Schulen, wo mehr zu leisten die Persönlichkeit des Lehrers und der Drang der Umstände, z. B. Vereinigung vieler Schüler auf verschiedenen Stufen, nicht zulassen wollen. Ich würde in solchem Falle aber ein ausführliches Real-Lesebuch vorziehen. Der Hr. Verf. bestimmt sein Buch aber auch für Realschulen und Gymnasien. Es wäre traurig, wenn es noch solcher gäbe, in deren untern Klassen nicht mehr geleistet würde; „mehr", nicht in quantitativer, sondern in qualitativer und methodischer Hinsicht.

2. Kleines Handbuch der Realkenntniſſe und deutſchen Sprachkunde für Schüler in Volksſchulen von J. G. Fiſcher. Sechste Auflage. Darmſtadt, 1839, Verlag von G. Jonghaus. (126 S.)

Dieſes Büchlein hat mit dem vorhergehenden eine große Aehnlichkeit, den Zweck hat es mit ihm gemein, es iſt für Volksſchulen beſtimmt. Wir können es mehr loben: die Darſtellung iſt kürzer, für eine Art der Schulen ausgewählt, größtentheils zweckmäßig, hübſche Bemerkungen ſind beigegeben, das Ganze iſt lehrhaftiger, der Verf. tritt in lebendigere Beziehung zu dem Schüler. Freilich gefallen uns die Quadratmeilen und Einwohnerzahlen der italieniſchen Staaten (S. 53) nicht, und noch weniger gehört ein Abriß der Grammatik, wenn auch nach Wurſt, in ein ſolches Büchlein; aber des unnützen Ballaſtes iſt nicht gerade viel, und den Paragraphen des grammatiſchen Abriſſes ſind Uebungen und Aufgaben beigemiſcht. Die im Anhange beigefügten Geſchäftsaufſätze ſtehen an rechter Stelle, ſie gehören in ein Schülerbuch, wie Alles, was eine feſte, ſtehende, poſitiv zu lernende Norm hat. Wenn doch ein Landſchullehrer, abſehend von allem Schul-Herkommen, tief das Bedürfniß ſeiner Kinder in ihrer jetzigen und künftigen Lage auffaſſend, mit Verſtand und Gemüth ein Büchlein abfaſſen wollte, welches zugleich den gegenwärtigen Anforderungen der Methode entſpräche! Ehemals ging Alles nach einem Schnitt, alle deutſchen Schulen trugen dieſelbe Uniform. Die Reformationszeit hatte ſie vorgeſchrieben, es war die ſchwere Tracht der Harniſche und Sturmhauben: Katechismus, Bibel, Geſangbuch, gerecht für alle Leiber und Geſtalten. Das Ziel des irdiſchen Wandelns war: die Kirche, die Hoffnung: ein Platz in dem räumlich gedachten Himmel, unmittelbar über den Sternen. Noch giebt es proteſtantiſche Schulen, die auf dieſem Standpunkte ſtehen, und viele katholiſche Schulen. Die meiſten ſind aber in die

Veränderung hineingerathen, und fast jede Schule hat ihre eigenen Bücher. Das ist für jeden Schulinspector, der nicht Alles gehen lassen will, wie es eben geht, eine wahre Qual, und Jedermann sehnet sich heraus, nicht zurück ausschließlich zur alten Kost, bei der man nicht an den Unterschied der Verdauungskraft der Alten und Jungen dachte, aber zurück oder vorwärts zu einer bestimmten Einheit und Harmonie. Wer wird sie uns bringen? Sollen wir einen Schulpapst erwählen? Aber Jedermann hat einen Schrecken in Knochen und Haut vor dem blinden Gehorsam par ordre du Mousti. Ist es ja schon bedenklich genug, wenn ein einflußübender, d. h. seine Stellung benutzender Schulrath Schulbücher schreibt. Gar manche deutsche Provinz hat sich damit gestraft gesehen; solche Bücher dienen den Lehrern zu einem Schild, man deckt die Blößen damit. — Und wollte man bestimmte Schulbücher befehlen und die freie Concurrenz ausschließen, es würde ein Lärm entstehen, der den berüchtigten Gesangbuchsstreit weit übertönte. Also auch hier nur auf dem Wege des freien Fortschritts! Das Gefühl des Bedürfnisses ist schon die halbe Erfüllung, bürgt uns für die ganze. „Gut Ding will Weile haben.“ Möge es nur nicht zu lange dauern!

---

3. Grundriß der Naturlehre zum Behufe des populären Vortrags dieser Wissenschaft ausgearbeitet von G. H. F. Scholl, Diaconus und Vorsteher der höheren Töchterschule in Ulm. Mit 4 Figurentafeln. Ulm, 1839, Wohler. (92 S.)

Ein Abriß der Physik, als Leitfaden, besonders für Mädchenschulen bestimmt, damit man des Dictirens überhoben sei. Die Darstellung folgt dem herkömmlichen Gange, sie ist im Ganzen recht zweckmäßig. Unter den einzelnen Paragraphen wird auf Schriften hingewiesen, welche Ausführlicheres liefern. Bei einer neuen Auflage ist 1) Einzelnes näher in's Auge zu

faſſen; z. B. ob die Theilbarkeit eine nothwendige Eigenſchaft der phyſiſchen Körper ſei (des mathematiſchen allerdings); 2) Einzelnes näher zu beſtimmen und zu expliciren, z. B. das Beharrungsvermögen, deſſen Begriff nur fruchtbar wird durch Zergliederung; 3) die Aufmerkſamkeit und das Intereſſe zu erregen durch anregende Fragen, die Bezug haben auf die Erſcheinungen, von welchen wir umgeben ſind (für Mädchen mit Bezug auf ihre Geſchäfte, z. B. in der Küche ꝛc.). Mädchen intereſſiren ſich nicht wie Knaben für das Lernen an ſich, ſondern für das auf das Leben angewandte Lernen. Oft ſind ſie eben ſo wenig daran gewöhnt, Anwendungen auf's Leben und ſeine (intereſſanten) Erſcheinungen zu hören, daß ſie es für Scherz halten, wenn man ſich dergleichen erlaubt. Der Unterricht ſollte ſie mitten in das Leben verſetzen, ſie das Leben verſtehen lehren. Für dieſe Richtung iſt noch viel, ſehr viel zu thun. Vornehme Lehrer ſind leicht geneigt, ſie für trivial zu erklären. Sie vergeſſen, daß das Triviale nicht entſteht durch den Stoff, ſondern durch die Behandlung. Nach meinem Bedünken z. B. iſt es ganz nothwendig, alle Schüler, zumal Mädchen über die Natur des Glaſes zu belehren, nicht bloß weil es ein ſehr merkwürdiges Produkt iſt, ſondern damit ſie lernen, die Gläſer — vor dem Zerſpringen zu bewahren. Wie manche Verdrießlichkeit entſteht durch dieſes Nichtwiſſen und Nichtbeobachten in Familien! Wie manche dadurch, daß die Mädchen nicht begriffen haben, daß Gläſer, Taſſen, Lampen ꝛc. in der Mitte der Tiſche, Anrichten ꝛc. ſicherer ſtehen als am Rande! Wie viel Thaler würden in gewöhnlichen Familien jährlich erſpart, wenn die Töchter des Hauſes und die Dienſtboten wüßten, daß von einer beſtimmten Gränze an die Vermehrung der Holzmaſſe unter einem ſiedenden Topfe das Garwerden des Fleiſches ꝛc. um keine Secunde beſchleunigt!

4. Warum und Weil. Eine Sammlung systematisch geordneter Fragen und Antworten über die Ursachen der wichtigsten Erscheinungen in der Natur. Von Dr. F. W. Thieme. Leipzig, 1838, Wigand. (116 S.)

Die Anzeige dieses Buches kommt etwas spät, aber nicht zu spät. Besser, man lernt ein schätzbares Büchlein spät kennen, als gar nicht. Ein solches ist dieses „Warum und Weil".

Mit „Warum" fragt man nach Gründen, mit „Weil" antwortet man, indem man die Gründe nennt. Die Gründe in der äußeren Welt sind Ursachen, wie die in der inneren oder geistigen entweder Gründe schlechthin (logische) oder Beweggründe heißen. Da sich das Büchlein mit jenen beschäftigt, so treibt es an, die Ursachen zu den Erscheinungen aufzusuchen und anzugeben. Es setzt darum die Kenntniß dieser, d. h. der Wirkungen voraus. Diese Voraussetzung dürfte sich nicht bei allen Lesern realisiren. Aber einmal werden die Fragen den Leser antreiben, die ihm nicht vollständig bekannten Thatsachen kennen zu lernen, dann beziehen sich die Fragen auch nur auf solche Erscheinungen, die in der Regel jeder Mensch, der 12 Jahr alt ist und nicht, wie Kaspar Hauser in einem Loche oder hinter dem Ofen gesessen, gemacht hat. Warum und Weil — sie folgen auf einander wie Schuß und Knall, Blitz und Donner, sie sind unzertrennliche Gefährten. Die Sinne lehren uns die Erscheinungen kennen, das Warum wendet sich an die Denkkraft, es fordert zum Nachdenken, zum Aufsuchen der versteckten Ursachen auf. Oft kann man zwar die nächste Ursache sinnlich wahrnehmen, niemals aber, so viel ich weiß, die entferntere, eigentliche. Das Büchlein ist ein Verstandesbüchlein; es weckt, treibt, spornt, belebt. Die Kunst des Belehrens besteht einmal in der Vorführung der Thatsachen, hauptsächlich aber in der Begabung, das Nachdenken durch passende Fragen zu wecken. Die Selbst-

belehrung ist die beste, die fruchtbarste, der wahre Lehrer verrichtet Hebammendienste. Der Fragende muthet dem Gefragten Anstrengung zu. Der Unreife gelangt nur zu größerer Reife durch Anstrengung der Kräfte. „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott", ist auch ein weiser Spruch in der Schule.

Aus diesen Gründen habe ich mich des vorliegenden Büchleins gefreut. Die Ausbildung des Verstandes ist eine gar wichtige Sache. Die Zeiten sind vorbei, wo man mit Erfolg gegen sie polemisiren konnte. Wo die Rede einen Sinn hatte, da war sie gegen die Einseitigkeit des Verstandesgebrauchs, gegen sein Einmischen in Dinge, die ihn nichts angehen, noch mehr aber gegen den verkehrten Gebrauch desselben, nämlich gegen das Raisonniren ohne alle Kenntniß der Thatsachen gerichtet. Jetzt, wo wir in dem Unterricht grundsatzmäßig überall von den Thatsachen ausgehen, declamiren gegen den Verstand nur noch unverständige Menschen. Den Namen mag keiner haben — Beweis genug, wie hoch das Verständigsein von Jedermann geschätzt wird. Der Verstand ist der Herrscher im Leben. Nur muß man sich von ganz abstracter und unwahrer Begriffsbestimmung desselben los gemacht haben. Will man ihn auch nicht mit Fries mit der Kraft der Selbstbeherrschung identificiren, weil dieses dem Sprachgebrauch widerspricht, so verträgt sich doch mit der richtigen Auffassung seines Wesens des Dichters bekannter Spruch: Was kein Verstand der Verständigen sieht u. s. w. Dieses unmittelbare Erfassen der Wahrheit ist der wahre, ächte Verstand. Man kennt Andere schlecht, und man hat kaum in der Selbstbeobachtung einen Anfang gemacht, wenn man wähnt, daß unser Fürwahrhalten, unsre Meinungen, Ansichten, Gedanken eine Folge sind von klar erkannten Gründen. Umgekehrt, wir haben diese, und hinterher suchen wir die Gründe dazu. Daraus erklärt sich das sonst unbegreifliche Factum, daß Menschen erschiedener Ansichten Gründe für sie aufzufinden wissen. Gründe angeben heißt beweisen. So beweisen die Menschen

das Entgegengesetzteste. Und doch ist die Wahrheit nur Eine, aber freilich nur die absolute. Sonst aber giebt es sehr viele, relativ entgegengesetzte Wahrheiten. Dem Kinde ist Anderes wahr als dem Manne, das weibliche Geschlecht faßt Anderes als das männliche; ein rohes Volk kann nicht denken wie ein gebildetes; ein gemeiner Kerl hat andere Substanzen in seinem Kopfe als ein Lessing, ein Kant. Mit dem Standpunkte, mit der Entwickelung, und, so Gott will, mit den Jahren ändert, d. h. veredelt sich die Auffassungsweise. Ein Kind kann sehr verständig sein, und ein „verständiges Kind" ist eine reizende Erscheinung; aber es ist in anderer Art verständig als ein Mann. Das nicht zu begreifen, ist auch sehr unverständig, und darum ist es auch nichts als Unverstand und Rohheit, nämlich Rohheit der Intelligenz, von Menschen der verschiedensten Entwickelungsstufen dieselben Ansichten und Ueberzeugungen fordern. Und darum ist es nichts anders als Anmaßung, seine Ueberzeugung für ausschließend richtig und unabänderlich zu erachten.

Genug, uns soll Niemand den Verstand verdächtigen; es könnte ja erfolgreich selbst nur mit Verstand geschehen. Der Verstand wäre ja dann ein Selbstmörder. Der Verstand hat aber noch Niemand umgebracht, am wenigsten sich selbst.

Dieses Büchlein fördert ihn auf einem Gebiete, das ihm vorzugsweise angehört, in der Physik, die man denken muß. Es ist ganz populär gehalten, es fragt nur nach den Ursachen der allerbekanntesten, alltäglichsten Erscheinungen, also der wichtigsten. Denn verständig werden in seiner Umgebung ist für Jeden ein wesentliches Stück der Bildung. Herr Dr. Thieme stellt ein Examinatorium an. Jeder kann sich an seinem Leitfaden selbst examiniren und katechisiren. Man lieset die Fragen, beantwortet sie und vergleicht dann die Antwort mit der des Buches. Es liefert Materialien für Prüfungen, es giebt einen Leitfaden ab für Schullehrer-Conferenzen, besonders für solche, in welchen man sich mit einem Minimum

der Erkenntniß begnügen, wo man auf alle tiefer gehende Einsicht verzichten muß. Auf diesem Standpunkte stehen noch Tausende von Schullehrer-Conferenz-Directoren, die in Verlegenheit sind, wie sie ihre Leute anregen sollen, haben an dem Büchlein einen Führer, der nicht im Stiche läßt; Schullehrer finden hier Materialien zur Beschäftigung reiferer Schüler.

Zum Schlusse wollen wir ein Dutzend der vorkommenden Fragen aus verschiedenen Theilen des Buches hier mittheilen und dann noch einige aus dem eigenen Vorrathe anfügen.

1. „Warum pfeifen aus Gewehren oder Kanonen abgeschossene Kugeln auf ihrem Wege durch die Luft?

2. Warum wird frisch aufgetragene Schrift nicht ausgelöscht, wenn man ein Löschblatt darauf legt?

3. Warum wird ein Bogen Papier, der auf ein Reißbrett gespannt werden soll, zuvor befeuchtet?

4. Warum bleiben weit mehr Wassertheilchen an einem Seile hängen, wenn man es sehr schnell aus dem Wasser herauszieht, als bei einem langsamen Herausziehen?

5. Warum brennt eine Lampe fort, wenn auch nur wenig Oel in dem Oelbehälter der Lampe vorhanden ist?

6. Warum fällt ein Kräusel (Kreisel?), so lange er sich auf einer Fläche herumbewegt, nicht um, während er im ruhenden Zustande, sobald man ihn auf die Spitze stellt, sogleich umfällt?

7. Warum steigt das Wasser in einem Gefäße, wenn ein Pfund Eisen hineingethan wird, höher, als wenn ein Pfund Gold in dasselbe hineingelegt wird?

8. Warum drehen bei den Feuerwerken die Feuerräder sich um, und warum steigen die Raketen?

9. Warum brennt ein Räucherkerzchen, auf ein hölzernes Brett gesetzt, ganz aus; aber nicht, wenn man es auf eine Metallplatte stellt?

10. Warum ſpringen Kaſtanien mit einem heftigen Knalle auf, wenn man ſie nicht aufſchlitzt, ehe ſie auf glühende Kugeln oder heiße Aſche gelegt werden?

11. Warum laufen Flüſſigkeiten in voll gefüllten Gefäßen unmittelbar vor dem Kochen gewöhnlich über?

12. Warum giebt feuchtes Holz beim Verbrennen weniger Wärme als trockenes?"

Eigene Fragen:

1. Warum wird der Ofen, wenn das Holz vorn in demſelben aufgehäuft wird, heißer, als wenn es hinten liegt?

2. Warum iſt eine Windkälte bei 10° Reaumur empfindlicher als eine ſtille Kälte von 18° Reaumur?

3. Warum iſt es gefährlich, einen Krug oder eine Wärmflaſche mit ſiedendem Waſſer zu füllen und feſt zu verſchließen?

4. Warum thauen gefrorne Kartoffeln in kaltem Waſſer auf, während dieſes gefriert?

5. Warum wird man beim Erſteigen hoher Berge ſo müde, während die Müdigkeit ſogleich verſchwindet, ſobald man ſich niederſetzt?

6. Warum regnet es in Thälern mehr als auf Bergen?

7. Warum bewegen ſich manchmal die Wolken gegen einander?

8. Warum dreht ſich der Wind von Süden nach Weſten, Norden, nicht umgekehrt?

9. Warum wird der aus einer Locomotive herausſtrömende Dampf weiß? U. ſ. w.

---

5. Der kleine Phyſiker für Schule und Haus, von F. Dellmann, Lehrer der Mathematik und Naturwiſſenſchaften am Progymnaſium in Meurs (jetzt am Gymnaſium in Kreuznach). Erſtes Bändchen. Die wägbaren Stoffe. Meurs, 1840, Rheiniſche Schulbuchhandlung. (288 S.)

Der Herr Verfasser geht von richtigen Grundsätzen aus, er stellt das Princip der Anschauung an die Spitze. Er bestimmt sein Buch für die Schüler, besonders an Realschulen und Seminarien. Für letztere ist es wohl zu reichhaltig, wenn der Unterricht auf Alles eingehen soll. Denn es enthält wenigstens die Resultate fast aller neueren Forschungen, jedoch in populärem Gewande und in deutlichster, lichtvoller Darstellung. Zum physikalischen Lesebuche, also zur Belehrung überhaupt eignet es sich in vorzüglichem Grade. Der Verf. weiß für die Sache zu interessiren. Gegen den Gebrauch in Realschulen möchte sich Manches einwenden lassen. Ich bin für verschiedene Curse in demselben. Ich empfehle das Buch als physikalisches Lesebuch, zur Selbstbelehrung. Es vereinigt viele Vorzüge in sich:

1) es ist, wie schon gesagt, sehr reichhaltig; eine Masse belehrender und vielfach interessanter Thatsachen ist in diesem ersten Theile angehäuft;
2) es geht überall von Thatsachen aus, beschreibt sie genau und erklärt sie auf einfache Weise;
3) es enthält eine Menge praktischer Beziehungen;
4) es stellt am Ende eines Abschnittes eine Reihe von Fragen auf, welche weiter führen.

Um ein Beispiel zu liefern, ziehen wir eine Anzahl derselben am Ende des 33. §., welcher von der Bewegung der Flüssigkeiten handelt, aus:

„Wo ist die Geschwindigkeit in einem Flusse am größten? Warum? Wo ist die Oberfläche eines Flusses im Durchschnitt am höchsten? Warum? Unter welchen Umständen kann davon eine Ausnahme statt finden? Warum? Warum ist bei hohem Wasserstand die größte Geschwindigkeit tiefer unter der Oberfläche, als bei niedrigem? Mit welchen Instrumenten mißt man die Geschwindigkeit des Wassers eines Flusses? Welche Umstände bedingen die Geschwindigkeit des Fließens? Warum können die Aequatorialströmungen des Meeres nicht

durch den Umschwung der Erde hervorgebracht werden? Was ist Ursache, daß die Flußinseln an der obern Seite gewöhnlich zugerundet sind? Warum haben Elbe und Oder jährlich nur eine Fluth, der Rhein aber zwei? Warum tritt die Winterfluth des Rheines früher ein, als die Fluth der Oder oder Elbe? Warum haben Oder und Elbe in den letzten Jahrzehnden an Wasser abgenommen? Warum ist eine solche Abnahme, wenigstens in dem Grade, beim Rheine nicht zu fürchten? In welchem Monate tritt im Durchschnitt im Rheine, in der Elbe, in der Oder der höchste, in welchem der niedrigste Wasserstand ein? Wie groß ist der Unterschied zwischen dem höchsten und niedrigsten mittleren monatlichen Wasserstand im Rhein, in der Elbe, in der Oder? Welcher von diesen drei deutschen Strömen zeigt also im Durchschnitt den größten Unterschied seines Wasserstandes innerhalb eines Jahres?" u. s. w.

Dergleichen Fragen und Vergleichungen lenken die Aufmerksamkeit auf unsre Umgebung, unsre Verhältnisse, entwickeln den praktischen Blick. Das Buch ist daran sehr reich; gebildeten Menschen, selbst gebildeten Landleuten wird es Vergnügen gewähren; das Nachdenken jedes Lesers wird auf mannigfaltige Weise geweckt, das Interesse gefesselt. Gebe uns der Hr. Verf. bald den zweiten Theil! Ein etwaiger Commentar dazu, mit genauer Beschreibung der wichtigsten Versuche und der dabei zu handhabenden Instrumente und der Art der Handhabung gäbe die Befriedigung eines wahren Bedürfnisses, welches längst von Vielen gefühlt wird. Was zu seiner Zeit ein Werk des alten Wolf leistete, müßte dieses leisten!

Wie Hr. Dellmann, so sollte jeder Lehrer, wenigstens jeder Landschullehrer die Natur, seine Umgebung kennen.

A. D.

6. Die Säugethiere, Vögel und Amphibien nach ihrer geographischen Verbreitung tabellarisch zusammengestellt von Dr. Hermann Pompper, ordentl. Lehrer an der Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig, 1841, Verlag der J. C. Hinrichs'schen Buchhandlung.

Die naturhistorisch-geographischen Untersuchungen gehören in unsern Tagen unstreitig mit zu den angenehmsten wissenschaftlichen Beschäftigungen und sind für Jeden, der sich entweder mit den Naturwissenschaften oder auch mit der Geographie ausschließlicher beschäftigt, ein fast unerläßliches Bedürfniß geworden, seitdem Alexander von Humboldt durch Publikation der auf seiner Reise in die Aequinoctialgegenden Amerika's gewonnenen Resultate damit den Anfang gemacht hat. Freilich aber muß man sich dabei gestehen, daß durch sie etwas mehr als eine todte Statistik, die sich mit unfruchtbaren Verhältnißzahlen herumtreibt, erstrebt werden muß, will man dem Zwecke, um dessentwillen sie angestellt werden, nach Möglichkeit nahe kommen. Vor Allem werden es, wie Ref. meint, die Ursachen sein, denen man tiefer nachforschen muß, durch welche jene Zahlenergebnisse bedingt werden, und damit auch die Nachweisung des Abhängigkeitsverhältnisses der Thier- und und Pflanzenarten von ihrem Wohnorte und der darauf sich gründenden Vertheilung derselben, die sich allerdings zuletzt in Zahlen ausspricht. Diese Nachweisung, bei Pflanzen viel häufiger schon mit Erfolg versucht, hat noch ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten bei den Thieren, wird aber auch hier dem Zwecke allmälig immer mehr und mehr entsprechen, sobald Versuche der Art, wie sie bereits Roßmäßler mit den europäischen Land- und Süßwassermollusken in dem so eben erschienenen dritten Bande der Reisen in der Regentschaft Algier von Dr. Moritz Wagner und Temminck in dem vierten Bande seines Manuel d'ornithologie hinsichtlich der südeuro-

päischen Fauna gemacht haben, nur öfter angestellt werden. Mag es auch nicht geleugnet werden, daß das Abhängigkeitsverhältniß vieler Thiere zum Wohnorte sich oft mehr als ein in seiner Begründung noch nicht erklärtes Gebundensein an denselben, denn als ein ursächlich klar dargethanes Wechselverhältniß nach allen Beziehungen kund giebt, so können doch in sehr vielen Fällen die Gränzen dieser Wohnortsbeschränkung angegeben und daraus endlich eigenthümliche Resultate durch Vergleichung hinsichtlich der Bodenbeschaffenheit, des Klima's im Allgemeinen, der Feuchtigkeitsgrade oder der Vegetation, der Localeinflüsse der Erdoberfläche, mit Einem Worte der geographischen Beschaffenheit eines Länderstriches gewonnen werden. Bloße Wörterverzeichnisse aber, auch wenn sie, wie das vorliegende, aus einem der ausgezeichnetsten zoologischen Werke, aus Cuvier's Thierreich in der Uebersetzung von F. S. Voigt, angefertigt wurden, vermögen dies nicht; sie überheben den Laien, wie den Mann von Fach, nicht einmal der Mühe, in den Quellen selbst sich umzusehen, aus denen sie geschöpft wurden, und sich hier von der Richtigkeit des Gesagten möglichst genau zu überzeugen; sie erfüllen aber auch nicht einmal ihren näheren Zweck, den einer tabellarischen, d. h. leichteren Uebersicht aller Vorkommnisse von Thieren in einer gewissen Zone, wenn sie so unvollständig sind, wie dieses, wovon sich jeder Leser leicht überzeugen können wird, wenn er in der gemäßigten Zone Europa's nur z. B. die Gattungen Fringilla, Motacilla, Ardea, Anas, Larus, Falco u. dgl. genauer durchzusehen sich die Mühe geben will. Wenn dem Verfasser die Werke eines Zimmermann, Treviranus, Illiger, Minding, Tiedemann, Wiegmann ihrem eigentlichen Wesen nach bekannt gewesen sind, wie Ref. dies kaum anders erwarten kann, so mußte er auch die Vortheile und Mängel, die an denselben haften, kennen zu lernen und nach Möglichkeit zu vermeiden suchen; ja er mußte es sich klar machen, daß mit einer bloßen Zusammenstellung von Namen nach ziem-

lich willkürlichen Abtheilungen der einzelnen Erdtheile, ohne Beachtung wissenschaftlicher Principien, vor Allem aber nach einem einzelnen Buche, welches die einzelnen Species, die bisher genau unterschieden sind, lange nicht alle in sich aufgenommen hat, nicht viel gewonnen sei, am wenigsten „für wissenschaftlich gebildete Lehrer an höheren Bürger-, Real-, Handlungsschulen und Schullehrer-Seminarien, welche Naturgeschichte oder Geographie als diejenige Wissenschaft sich erkoren haben, der sie die meiste Zeit und Kraft ihres Lebens in und außer der Schule widmen möchten", für die der Verf. seine Arbeit zunächst bestimmt hat; denn gerade diese bedürfen zu ihren Studien eines sorgfältig bearbeiteten Materials, da es ihnen an der nöthigen Zeit mangelt, immer an die Quellen selbst zurückzugehen, wozu der Mann von Fach sich durch seine Pflicht getrieben fühlen muß.

---

7. Gemälde der Säugethiere. Nach Cuvier's Classification und als Wandtafeln für den Schulgebrauch, entworfen und gezeichnet von H. Biow. **14** Tafeln nebst erklärendem Texte. Erste Haupt-Abtheilung des Atlasses zur Naturgeschichte des Thierreiches. Hamburg, Herold'sche Buchhandlung, **1841**. Sorgfältig gemalt **8** Thlr. Schwarz **4** Thlr. **20** Sgr.

Man hat in früheren Zeiten den naturhistorischen Abbildungen zum Schulgebrauche gar sehr das Wort geredet, und dies gewiß nicht mit Unrecht, so lange man den naturhistorischen Unterricht lediglich als ein Amüsement oder als eine Erholung von ernsteren Unterrichtsstunden ansah, und sich damit begnügte, mancherlei Merkwürdiges, Seltenes und Interessantes, wie man es nannte, oft sogar Anekdotenartiges von ausländischen und durch ihre Größe oder anderweitige Eigenthümlichkeiten sich vor den meisten der einheimischen Naturkörper

auszeichnenden Thieren oder Pflanzen der Jugend mitzutheilen. Seitdem man in unsern Tagen aber angefangen hat, den naturhistorischen Unterricht auf eine solche Weise zu behandeln, daß er gleich anderen Unterrichtsgegenständen ein Mittel zur Erregung und Belebung der geistigen Kräfte unserer Schüler werde, seitdem weicht diese Ansicht von der Nothwendigkeit bildlicher Darstellungen naturhistorischer Gegenstände für Schulen immer mehr der, daß es unerläßlich sei, sich bei dem Unterrichte wirklicher Naturkörper selbst zu bedienen, eine Ansicht, deren Ausführbarkeit bei dem botanischen Unterrichte sehr leicht, bei dem zoologischen allerdings mit einigen, doch nicht unüberwindlichen Schwierigkeiten verbunden ist, wenn man sich nur auf die einheimischen Thiere beschränkt, und bei dem mineralogischen von jeher seine Vertheidiger gehabt hat. Da Ref. nun gleichfalls dieser neuen Ansicht huldigt, und dieselbe in seinen eigenen Schriften überall als richtig nachgewiesen hat, so muß er sich natürlich auch von vorn herein, ohne auf den Werth oder Unwerth dieser „Gemälde der Säugethiere" Rücksicht zu nehmen, gegen die Brauchbarkeit derselben beim Schulunterrichte erklären, um so mehr, als auch das gelungenste Bild nicht im Stande ist, dem Schüler eine treue Anschauung von einem Naturkörper nach seinen verschiedenen Beziehungen zu verschaffen. Es können immer nur Analogien sein, nach denen er auf diese oder jene Beschaffenheit eines bildlich vorgestellten Gegenstandes schließt, und diese sind, mindestens für den ersten Unterricht, noch kaum zulässig, während sie später vielleicht wohl gar hervorgerufen werden müssen. — Nach dieser allgemeinen Darlegung unserer Ansicht über die Unanwendbarkeit bildlicher Gegenstände für den Schulunterricht wollen wir zur Beurtheilung der Gemälde selbst gehen. Herr Biow stellt auf seinen 14 Tafeln die verschiedenen Ordnungen, Familien und Gattungen in einzelnen Repräsentanten dar und befolgt dabei, wie der Titel sagt, die Reihefolge des Cuvier'schen Systems, indem er besonders die

Voigt'sche Ueberſetzung deſſelben als erklärenden Text mit ſehr geringen Fortlaſſungen und nur ſelten wahrzunehmenden Zuſätzen hat abdrucken laſſen. Ein großer Theil der Zeichnungen iſt recht wohl gelungen, beſonders bei den größeren Thieren, auf welche der Hr. Verf. großen Fleiß verwendet zu haben ſcheint; andere, beſonders kleinere Thiere, erſcheinen dagegen ſehr unnatürlich und plump, was beſonders ſeinen Grund darin zu haben ſcheint, daß der Zeichner möglichſt Originalzeichnungen liefern wollte, und deßhalb durch das Ausſtopfen verunſtaltete, beſonders aufgetriebene Formen als Muſter benutzte. Hierher rechnet Ref. vornämlich die Abbildungen vom Hermelin, gemeinen Wieſel, von der Fiſchotter, den verſchiedenen Eichhörnchen u. dgl. Sodann aber vermißt man gewiß auch ſehr ungern die Angabe der Maaßverhältniſſe, was in vielen Fällen um ſo nothwendiger geweſen wäre, als Thiere von ſehr verſchiedener natürlicher Größe faſt ganz gleich groß neben einander abgebildet worden ſind. Leicht wird man ſich ſchon auf Tafel VIII hiervon überzeugen können, auf welcher das Meerſchweinchen, Murmelthier, Aguti, der Lemming, gemeine Haſe, Hamſter, Biber, das langſchwänzige Eichhörnchen und die Waſſerratte faſt alle in gleicher Größe dargeſtellt worden. Fehler der Art, welche für ſolche Fälle ſchon ſo oft gerügt worden ſind, hätte Hr. Biow vermeiden müſſen, um ſo mehr, da ſich ſehr leicht mit der fehlerhaften Auffaſſung auch eine ganz falſche Vorſtellung, beſonders bei Kindern, imprimirt, die oft nur mit ſehr großer Mühe beſeitigt werden kann. Für zahlreiche Klaſſen möchten manche Abbildungen, ungeachtet ihrer ziemlichen Größe, doch noch nicht groß genug ſein, um auch entfernteren Schülern deutlich genug zu erſcheinen, und da Ref., wenn Abbildungen in der Klaſſe in Ermangelung natürlicher Gegenſtände gebraucht werden ſollen, ſich nur für ausgemalte erklären kann: ſo möchte der Preis des ganzen Atlaſſes für Elementarſchulen wohl um Vieles zu hoch kommen. Aus dieſem Grunde dürfte es dann viel zweckmäßi-

ger gewesen sein, einen Atlas von dem Umfange des Roßmäßler'schen in kleinerem Formate für einen soliden Preis erscheinen zu lassen, welcher auf etwa 12 Tafeln Repräsentanten aus den verschiedenen Thierklassen enthielte, und den man den Schülern behufs einer Repetition außer den Lehrstunden in die Hände geben könnte. Dadurch wäre vielleicht einem noch gefühlten Bedürfnisse gründlicher abgeholfen worden.

---

8. Handbuch der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten, insbesondere Realschulen, Seminarien und Gymnasien, und zum Selbstunterrichte in zwei Lieferungen, bearbeitet von Wilh. Rueß. Erste Lieferung: Zoologie. Weinfelden, Druck und Verlag von Wilh. Rueß. 1841. VIII und 208 S. gr 8. (20 Sgr.)

Der Zweck des vorliegenden Buches, den der Verf. bei der Ausarbeitung desselben verfolgt hat, war nach dem Vorworte einerseits der, „dem reiferen Verstande, nach der gehö„rig gesammelten (?) Vorbildung, eine Ueberschaulichkeit (?) „des gesammelten Stoffes zu geben, und denselben zugleich in „das innere Leben der Natur, ihre Gesetze, ihren Geist, inso„weit es möglich, einzuführen; andererseits sollte es dem Leh„rer, insbesondere dem Elementarlehrer, welchem es an Zeit „und den nöthigen Hülfsmitteln fehlt, durch das Studium „größerer Werke tiefer in das so umfassende Gebiet der Na„turwissenschaft einzudringen, ein Compendium des Neuesten „und Wissenswerthesten aus der Naturgeschichte sein, welches „ihm möglich machen sollte, in dem Fache eine gewisse Selbst„ständigkeit zu erlangen", da der Verf. der Ueberzeugung ist, daß, wie in allen Fächern, so auch in diesem, der Lehrer dem Schüler um mehr als einen Schritt voran sein und sein Fach überschauen müsse, wenn er im Stande sein solle, tüchtigen Unterricht in demselben zu ertheilen.

Ref. muß dieſer Anſicht des Verfaſſers vollkommen beipflichten, und würde ſich freuen, wenn er von dem Buche ſagen könnte, es entſpreche in ſeiner Bearbeitung dem vorgeführten Zwecke. Indeß darin hat ſich der Verfaſſer gar ſehr geirrt, wenn er ſo etwas von ſeinem Buche glauben ſollte. Um ſolcher Abſicht zu entſprechen, bedarf es einer anderen Verarbeitung des reichen Materials, welches die Naturgeſchichte darbietet. Mit bloßen Compendien dieſer Art, welche die wichtigſten Gegenſtände in zwei bis drei, andere in kaum mehr, als einer Zeile abhandeln, iſt der naturwiſſenſchaftlichen Literatur nicht mehr gedient, und ſelbſt dem Elementarlehrer genügen in unſeren Tagen ſolche Arbeiten nicht mehr. Kann er auch in ſeiner äußeren, wie nach ſeiner wiſſenſchaftlichen Stellung nicht eigenthümliche Forſchungen im Gebiete der Natur vornehmen *), ſo will er doch etwas mehr, als einen Namen, — der ihm hier überdies noch unvollkommen, d. h. nur in deutſcher Sprache gegeben wird, woraus mancherlei Verwechſelungen entſpringen — von denſelben kennen lernen; denn ſonſt wird er ſchwerlich in das innere Leben der Natur, ihre Geſetze, ihren Geiſt u. dgl. m. eingeführt werden; und eben ſo wenig wird es ihm dazu behülflich ſein können, ſeine eigenen Studien nach demſelben zu regeln und zu fördern, da er überall über Punkte, die er genauer und gründlicher zu wiſſen beabſichtigt, ohne vollſtändigere Belehrung bleibt. — Und ſieht er ſich dann endlich nach einer gewiſſen Methode um, wie er wohl die Naturgegenſtände anfangs ſich ſelbſt und dann ſeinen Zöglingen zur deutlichen Anſchauung bringen könnte, ſo geht er vollends leer aus; denn davon findet ſich in dem Buche keine Spur. — Aus dieſen Gründen muß Ref. dann auch geſtehen, daß der Verf. mit ſich ſelbſt gar nicht im Klaren geweſen ſein kann, wenn er ſein Buch

*) ?

A. D.

ein „Handbuch der Naturgeschichte" genannt hat; er muß gar nicht gewußt haben, was man mit Handbüchern bezweckt. Sein Buch ist nicht einmal ein Lehrbuch nach allen seinen Theilen; dies ist es etwa nur in der Einleitung und in der Behandlung der allgemeineren Abschnitte, mit denen er die größeren Abtheilungen, die Klassen und Ordnungen, beginnt; im Einzelnen enthält dasselbe nur solche Andeutungen, die man gewöhnlich in einen Leitfaden oder in einen Abriß zu stellen pflegt, Bücher, die ihrer Natur nach nur Haltepunkte entweder für den Lehrer, oder, was am häufigsten die Meinung ist, für die Zöglinge bei Gelegenheit ihrer Repetitionen enthalten sollen. Irrt Ref. sich nicht ganz, so ist das sogenannte „Handbuch" ein leeres Aushängeschild des Buchhandels, wodurch so mancher Lehrer sich bestechen läßt, wenn er hofft, für wenig Geld seinen Zweck zu erreichen, ja er muß dies um so mehr glauben, da er in dem ganzen Buche durchaus nichts Eigenthümliches, nichts Selbstständiges auffindet, wodurch es sich auch nur von einer Seite vor den allergewöhnlichsten lückenhaften Compilationen auszeichnet. Merkwürdig ist ihm dabei auch außerdem noch die vollkommene Uebereinstimmung der Namen des Verfassers, Druckers und Verlegers gewesen, wodurch er noch mehr in seiner so eben ausgesprochenen Meinung bestärkt worden ist. Welcher Elementarlehrer sein Geld lieb hat — und warum sollte er das wenige, das ihm in den meisten Fällen für seine oft bedeutende Anstrengung geboten wird, nicht lieb haben, da es ihm sauer geworden ist — wird es nicht für solche Makulatur hingeben, da er unendlich viel mehr für weniger Geld bekommen kann.

---

9. Naturkunde, für gebildete Freunde derselben, namentlich für Lehrer nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von C. E. Gabriel, Lehrer am Königl. Seminar für Stadtschulen und an der

Seminar-Knabenschule in Berlin. Zweiter Theil: Zoologie. Berlin, **1841**. Verlag von Hermann Schultze. Vormals C. F. Plahn's Verlagsbuchhandlung.

Auch unter dem Titel: Zoologie, oder Form, Bau und Leben der Thiere, nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von C. E. Gabriel. Mit **6** lithogr. Tafeln. Berlin, **1841**. VI und **906** S. gr. 8. (**3** Thlr.)

Ein in der That sehr brauchbares und allen Lehrern, denen es für den naturgeschichtlichen Unterricht um die Kenntniß einer guten, überall anwendbaren Methode zu thun ist, mit voller Ueberzeugung zu empfehlendes Buch, dessen genaue Durchsicht dem Ref. sehr viel Freude und einen hohen Genuß verschafft hat, da es überall eine eben so große Sorgfalt, die der nun bereits zur Ewigkeit eingegangene Verfasser auf die Bearbeitung desselben verwendete, als auch eine genaue Bekanntschaft mit dem Stoffe, den er in demselben zu einem bestimmten Zwecke verarbeitete, verräth, und zugleich erkennen läßt, daß er sich mit großer Liebe seinem Lieblingsgegenstande hingegeben hat, insofern es ihm möglich wurde, innerhalb einer kurzen Reihe von Jahren einen so bedeutenden Vorrath von Materialien zu bewältigen. Ueber das methodische Verfahren selbst, das er bei dem naturhistorischen Unterrichte in Anwendung gebracht wissen will, hat er sich theils schon in diesen Blättern, ausführlicher aber noch in der Vorrede zu seiner „Anthropologie", welche den ersten Theil dieser Naturkunde bildet, ausgesprochen, und Ref. will es dem Urtheile auch anderer Sachverständigen anheim geben, dort selbst die Ansichten des Verfassers zu prüfen, da er wiederholentlich schon anderen Ortes (in der Hallischen Allg. Lit. Zeitung vom J. 1841. Erg. Bl. Nro. 50 u. f. sowie in der Pädagogischen Revue Jahrg. 41 Januarheft u. f.) seine Meinung darüber

ausgesprochen hat. — In dem provisorischen Vorworte sagt der Verfasser: „Der Hauptwerth dieses Buches soll in der methodischen Bearbeitung des Stoffes der Zoologie bestehen.“ „Form, Bau und Leben — die drei Hauptcurse — treten hier deutlich hervor und machen zugleich anschaulich, daß sie nicht neben, sondern nach einander betrachtet werden müssen.“ Wer weiß, ob der Verf. hierin wohl so ganz Recht hat *), wenn er in aufsteigender Ordnung erst äußere, dann innere Anatomie und endlich Physiologie folgen lassen will, weil seiner Meinung nach diese drei Curse den Hauptperioden des sich entwickelnden Geistes, nämlich der Periode der Anschauung, der Phantasie und der Reflexion entsprechen? Er glaubt, es sei die Naturgeschichte in dieser Weise „Physik der Organismen“ und es entsprechen solche drei Curse auch den drei Cursen, welche der neuere Fortschritt in der Methodik der Physik festgestellt hat, nach welchem 1) Kenntniß der Phänomene (reine Betrachtung); 2) Kenntniß der physikalischen Gesetze; 3) Erklärung der physikalischen Gesetze (Reflectiren) bezweckt werden. Er findet das „Nacheinander“ dieser drei Stufen im naturhistorischen Unterrichte zu natürlich, als daß der Einwand sich gegen Dieses richten sollte, da bei der Betrachtung irgend eines Naturkörpers immer zuerst seine Form, dann sein Bau und zuletzt sein Leben die Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, weßhalb denn auch jeglicher Einwand nur in Frage stellen könnte, ob zwischen den einzelnen Stufen Pausen statthaft seien, d. h. ob man sich eine Zeit lang mit der Form, dann mit dem innern Baue und endlich mit dem Leben begnügen könne? Und seine Antwort hierauf lautet dann so: „Der ausgebildete, an Verstand gereifte, wißbegierige Mensch, der für alle drei Stufen die nöthige Ausbildung hat, der fragt natürlich nach dem Auffassen einer Erscheinung

*) Eichelberg hat sich auch dagegen erklärt.

A. D.

sogleich nach dem Gesetze oder dem Wie und darauf sogleich nach dem Warum. Der sich entwickelnde Geist aber, das Kind, begnügt sich zuerst mit dem Einen und fragt, erst wenn es eine neue Stufe der geistigen Ausbildung erstiegen hat, nach dem Andern. Wann es darnach fragt, ist freilich nicht bestimmt, auch im Allgemeinen gleichgültig; denn sofortige Befriedigung ist oft nicht heilsam. — Es wird dadurch der Wissensdurst rege erhalten und ein geweckter Kind zum Nachdenken gespornt — zwei Vortheile, die die Trennung dieser Stufen gewiß wünschenswerth machen." — „Aber nicht bloß wünschenswerth, sondern sogar nothwendig ist dieselbe der gesteigerten Geisteskraft wegen, die für die verschiedenen Stufen verlangt wird, namentlich auch des Umstandes willen, daß eine Function aus der Construction eines Organes nicht begriffen werden kann, sondern dies eine Kenntniß des ganzen Organismus voraussetzt." — „Man kann daher die Trennung des Stoffes in diese drei Stufen als einen Fortschritt in der Methodik ansehen, weil sie harmonirt mit der Entwickelung des Menschengeistes, also seiner Natur gemäß ist."

So glaubt der Verfasser, Referent nicht. Ein Kind z. B. sieht einen Vogel fliegen und fragt den Vater viel eher darnach: wie kommt es, daß der Vogel fliegt? als: wie sieht der Vogel aus? Die Thätigkeit desselben hat seine Aufmerksamkeit gereizt, nicht das Aussehen, die Form desselben. Soll der Vater in diesem Falle das Kind unbelehrt lassen, oder soll er es versuchen, dem Kinde über die Ursache des Fliegens deutlich zu werden? Recensent ist überzeugt, der Verf. hätte seinen Sohn, falls er einen solchen gehabt, in diesem Falle nicht auf künftige Zeiten vertröstet, sondern er hätte mit kindlichen Worten und unter Benutzung von mancherlei Anschauungsmitteln ihm klar zu werden gesucht in dem, was derselbe zu wissen wünschte. Und wie in diesem Falle, so ist es nicht allein in jedem anderen, der sich auf die Thätigkeit

der Thiere bezieht, sondern auch hinsichtlich mancher, wenn nicht selbst der meisten Erscheinungen, die das Gebiet der Pflanzen und der Mineralien uns darbietet. Durch die Thätigkeiten, die wir an ihnen wahrnehmen, werden die meisten Gegenstände der Natur für uns erst bemerkbar, am meisten aber für das Kind; ein Gegenstand der Natur, den es noch nicht in einer gewissen Thätigkeit gesehen hat, ist ihm daher auch in den meisten Fällen gleichgültiger, als der, den es durch irgend eine Verrichtung kennt. Und eben aus diesem Grunde interessiren das Kind die Thiere am meisten. Wollten wir ihm nun die Mittheilungen über die Verrichtungen der Naturkörper, die eigenthümlichen Beziehungen ihres Daseins zu dem anderer von vorne herein ganz vorenthalten, so würden wir ihm und seiner Natur, seinem innigsten Verlangen, das wir wenigstens doch auf eine gewisse Weise berücksichtigen müssen, Gewalt anthun. — Darum kann Ref. auch nur rathen, daß eine solche Trennung in drei verschiedene Curse, wie Herr G. sie vorgeschlagen hat, nirgends in der Strenge in Anwendung gebracht, wenngleich auf eine gewisse Weise in der Art, wie verständige Lehrer es bisher auch schon gethan, beobachtet werde, daß das Eine mehr hier, das Andere mehr dort beim Unterrichte hervortrete. Wessen Geisteskraft möchte wohl nach einem solchen Schematismus jemals gereift sein oder auch nur reifen können? Wir alle reifen nur allmälig, nicht Einer aber heute nach der Seite der Anschauung, morgen nach der der Phantasie und übermorgen hinsichtlich der Reflexion. Nach und nach gewinnen wir von Jugend auf an Intelligenz; des Lehrers Sache ist, jede Gelegenheit zu benutzen, um jeglichen in dem Kinde schlummernden Keim in's thätige, bewußte Leben zu rufen. Kehren wir doch nicht zu alten, längst verworfenen Ideen zurück, gleichzeitig immer nur eine Seite des menschlichen Geistes in Thätigkeit setzen zu wollen! — Wie eine Pflanze, wenngleich allmählig, doch nach allen Dimensionen gleichzeitig sich ausdehnt und dadurch ihre Existenz

sichert; so muß auch der Mensch nach jeglicher Richtung seines Geistes hin allmälig an Kraft gewinnen, wenn nicht Einseitigkeit die Folge seiner beabsichtigten Thätigkeit sein soll. An demselben Gegenstande, der seine anschauende, also mehr sinnliche Thätigkeit in Anspruch nimmt, müssen auch seine Phantasie, sein Verstand und seine Vernunft, und wie man alle dergleichen Aeußerungen der Thätigkeit seines einen Geistes nennen mag, gleichzeitig ihre Nahrung erhalten, wenn der Erfolg für ein solches menschliches Wesen von wahrhaftem Nutzen sein soll. — Also strenge Trennung des naturhistorischen Stoffes beim Unterrichte nach Form, Bau und Leben kann Referent nicht billigen.

Dieses Abweichende in der Ansicht der methodischen Behandlung der Naturgeschichte ist aber nicht so störend, als Mancher beim oberflächlichen Anschauen der Sache vielleicht denkt; Ref. ist vielmehr auch für eine Auseinanderhaltung dieser Disciplinen beim Unterrichte, nur in so strenger Geschiedenheit von einander, wie Herr G. es gewollt hat, nicht. In jedem Unterrichtsgegenstande giebt es eine Zeit, in der die Schüler sich in einer gewissen Aeußerlichkeit des sich anzueignenden Stoffes bewegen müssen: der Sprachschüler in den Formen der Grammatik, um zum geistigen Gebrauche der Sprache zu gelangen, der Zögling der Mathematik in der Anwendung gewisser Formen und Bezeichnungen, bevor er zu freier Thätigkeit des Vorstellungsvermögens und des Verstandes gelangt, der Schüler für Geschichte und Geographie in dem Auffassen einer gewissen Anzahl von Facten und Daten, ehe er zu reflectiren vermag; — alle diese Thätigkeiten des Geistes aber bis an das Ende des Unterrichts hinausschieben und durch dieselben solchem gleichsam die Krone aufsetzen zu wollen, würde kein verständiger Lehrer für eine angemessene Methode halten.

Von der Anschauung des Gegenstandes auszugehen und allmählig die mannichfachen Erscheinungen der Thätigkeit, wie-

wohl für's Erſte gelegentlich, an den Naturkörpern kennen zu lernen, ſcheint mir die alleinige Naturgemäßheit beim naturhiſtoriſchen Unterrichte zu ſein, und Jeder, der da einräumt, es ſei wahr, der Menſch reife nicht nach allen ſeinen Vorſtellungen und Begriffen mit Einem Male, ſondern allmälig, wird mir auch darin Recht geben.

Gehen wir nun nach Mittheilung dieſer allgemeineren Anſichten über den methodiſchen Gang beim Unterrichte in der Naturgeſchichte, welchen Herr G. den Hauptwerth nennt, zur näheren Beurtheilung der vorliegenden Arbeit ſelbſt über. — In der Einleitung, welche er ſeiner eigenen Ausſage nach nur der Conſequenz wegen gegeben hat, deren Fortlaſſung er aber Jedem, der ſie für überflüſſig halten ſollte, anheimſtellt, erläutert er die vier Grundvorſtellungen: Körper (aus der Beſchreibung eines Würfels), Kunſt- und Naturkörper (aus der Beſchreibung eines Baumes, z. B. der Eiche), organiſcher und unorganiſcher Körper (aus der Beſchreibung eines Kryſtalls, z. B. eines Quarzkryſtalls) und Pflanze, Thier (aus der Beſchreibung eines Thieres, z. B. des Pferdes) und benutzt alle dieſe beſchriebenen Gegenſtände (wie auch ſpäterhin zwiſchen der Auseinanderſetzung der Begriffe: Klaſſe, Ordnung, Unterordnung [wo es nöthig wird], Familie und Gattung) immer zur Unterſcheidung des einen von dem andern. Sodann beginnt auf S. 5 der erſte Curſus (Aeußeres. Aeußere Anatomie. Form) mit der Beſchreibung einzelner Individuen nach Größe, Bedeckung, Körpertheilen, Lebensweiſe und er reihet derſelben einige geſchichtliche Bemerkungen an. An je zwei Thieren erläutert er die 14 verſchiedenen Klaſſen des Thierreichs, ſtellt deren gemeinſchaftliche Merkmale zuſammen, unterſcheidet dann die Thiere immer je zweier Klaſſen von einander und ſchließt dieſe Vergleichung ſtets mit der Zuſammenfaſſung der gemeinſchaftlichen Merkmale der beſchriebenen Gegenſtände, um dadurch zur Erläuterung und Verſtändigung einer höheren Vorſtellung, eines

höheren Begriffes zu gelangen. — Die Genauigkeit, mit welcher diese Beschreibungen angefertigt wurden, sowie die sorgfältige Vergleichung der Individuen und der durch ihre Betrachtung gewonnenen allgemeineren Merkmale und Vorstellungen lassen nichts zu wünschen übrig. Höchstens an einzelnen Stellen möchten wir den Verf. einer gewissen Inconsequenz beschuldigen, indem er auf innere Anatomie hinweiset, was er eigentlich nicht will, und von Verrichtungen einzelner Organe handelt, wodurch er sich der von dem Ref. oben angedeuteten und für naturgemäß erklärten Ansicht zuneigt.

Wie für die Auffassung der Klassen-Merkmale, so hat er auch für die Auseinandersetzung der Ordnungs-, Unterordnungs-, Familien- und Gattungs-Charaktere immer einzelne, aber meist andere Individuen, als vorher, benutzt, woher es gekommen, daß eine so große Zahl von Einzelwesen zur genauen Beschreibung vorgenommen worden ist, als wohl niemals in einer Schule, die diesen Unterrichtsgegenstand in der weitesten Ausdehnung behandeln möchte, durchgenommen werden dürfte, und das Buch zu einem bedeutendem Umfange anwuchs. Uebungen dieser Art erstrecken sich bis auf S. 660.

Unter den geschichtlichen Bemerkungen faßt der Verfasser zuweilen recht viel zusammen, besonders bei Gelegenheit solcher Thiere, die entweder einen hohen Werth für die bürgerliche Gesellschaft haben oder sonst durch sich selbst sehr merkwürdig und vor vielen anderen ausgezeichnet sind, so daß er in solchen Fällen sich wenig durch den räumlichen Umfang beschränkt gefühlt hat. Hierher rechnet Ref. die Bemerkungen zu der Beschreibung des Elephanten, des zahmen Schweines, des Rindes, des Edelhirsches, Pferdes, Wallfisches, des Haushuhnes, der Biene, des Orang-Utangs, Bibers, Löwen, Eisbären, des Haushundes, der Hauskatze, des Hausschafes, Rennthieres und vieler Anderen, bei welcher Gelegenheit er sehr gute, aber bekannte Quellen mit Umsicht und Sorgfalt benutzte, so daß er die meisten Autoren mit ihren eigenen

Worten erzählen läßt, ein Verfahren, das allerdings die meisten Lehrer, die sich dieses Buches bei ihrem Unterrichte bedienen möchten, der Anschaffung einer umfassenden Bibliothek, sowie der Mühe des Aufsuchens eines angemessenen Vorrathes von Materialien behufs des Unterrichtes zu überheben geeignet ist. — Ist durch diese ausführlicheren Bemerkungen der Preis des Buches freilich auch ansehnlich erhöht worden, so hat Jeder doch, der es kauft, den Vortheil, hier schon einen sehr reichlichen Vorrath von ausgewählten Materialien vorzufinden.

Von nicht geringem Werthe sind dann auch noch am Schlusse jeder größeren oder kleineren Abtheilung die analytischen Uebersichten, nach Art der in neuerer Zeit eingeführten Lamark'schen analytischen Methode, woraus die eigentlich unterscheidenden Charaktere, welche aus den gefertigten Beschreibungen gewonnen wurden, mit großer Leichtigkeit und Bestimmtheit aufgefaßt und gemerkt werden können.

Soviel ist gewiß, daß, wenn es uns gelänge, in unseren Schulen, sie mögen nun einen Namen haben, welchen sie wollen, den Zöglingen einen solchen Vorrath naturhistorischer Kenntnisse in's Leben mitzugeben, als dieser Erste Cursus in sich begreift, ich hoffe, wir würden uns in einem sehr hohen Grade glücklich schätzen müssen, unsern Unterricht bei so sparsam zugemessener Zeit von einem solchen Erfolge gekrönt zu sehen. Und dieses beträfe dann doch nur erst die Zoologie! Wo bliebe die Botanik und Mineralogie? Ja kämen diese beiden Disciplinen nach Verhältniß ihres eigenen Umfanges zur Zoologie noch zu diesem Wissen hinzu: — ich fürchte, unsere Zöglinge würden alle Professoren an Universitäten, mindestens wären sie fähig, gleich nach ihrem Abgange aus der Schule unsere eigenen Stellen zu bekleiden. —

Und dennoch sollen sie mit diesem Aeußeren noch nicht genug haben. Herr G. läßt ja von S. 661 — 748 den zweiten und von S. 748 — 874 noch den dritten Cursus folgen. Mit jenem beabsichtigt er die Betrachtung des Innern

(Innere Anatomie.), mit dieſem die der Thätigkeit der Organe (Phyſiologie. Leben.) der thieriſchen Körper und appellirt in dieſem an die Reflexion, in jenem an die Phantaſie der Zöglinge, jedoch nicht mehr ganz ſo, wie er es in der Vorrede zur Anthropologie wollte.

Wie bei Gelegenheit der Anthropologie, welche den zoologiſchen Curſen nach des Herrn Verfaſſers Willen immer vorausgeſchickt werden ſoll, und was Ref. durchaus nur billigen kann, dieſe beiden Curſe den größten Theil des Buches ausmachen und in einem ſehr auffallenden Mißverhältniſſe hinſichtlich des Raumes zum erſten Curſus ſtehen: ſo findet in unſerm vorliegenden Buche gerade das Gegentheil ſtatt. Der Grund davon iſt natürlich leicht einzuſehen, da der Verf. ſich in jenen hinreichend vorgearbeitet hat, ſo daß es hier oft nur einzelner Hinweiſungen bedurfte, um dennoch leicht verſtanden zu werden.

Der Gang, den der Verf. in dieſen beiden Curſen befolgt, ſtimmt im Ganzen mit dem des erſten Theiles überein. Er betrachtet die innere Organiſation der verſchiedenen Thierklaſſen in den meiſten Fällen immer nur an der genauen Auseinanderſetzung der verſchiedenen Organſyſteme irgend eines der ausgebildetſten Thiere der Abtheilung und reihet an dieſe Betrachtung ſodann die Auseinanderſetzung der vorzüglichſten Abweichungen von dieſem Grundtypus nach den verſchiedenen Ordnungen und kommt dann noch einmal am Schluſſe einer jeden Klaſſe zu einigen gedrängten allgemeinen Bemerkungen über die ganze Thierklaſſe zurück, ſo daß in der That nach Möglichkeit Alles mitgetheilt wird, was nur einigermaßen bemerkenswerth für den Verf. erſchienen iſt. Auf gleiche Weiſe und gewiſſermaßen ſtets paralleliſirend verfährt er dann auch im dritten Curſus und giebt durch den Reichthum der geſammelten Materialien, denen man es natürlich überall mit Leichtigkeit abfühlt, woher ſie entlehnt ſind, ſowie durch einen regen Eifer, auch das Neueſte, wie das Aeltere, das die Wiſſenſchaft ihm

darbot, nicht unbeachtet zu lassen, zu erkennen, insofern Ref. mit Ueberzeugung versichern kann, daß selbst die allerneuesten Erscheinungen in diesem Gebiete der Literatur zum Theile noch mit großer Treue von dem Verf. benutzt worden sind.

Indem Referent nun wünscht, daß dieses mit so großem Fleiße bearbeitete Werk recht viele treue Benutzer, wenn auch nicht überall für die Schule, so doch zum eigenen Studium und zur Förderung des eigenen Wissens, sowohl unter den zahlreichen Lehrern, als auch unter anderen Freunden dieser Wissenschaft finden möge, beabsichtigt er nichts Geringeres, als durch diese wenigen Worte dem nun Heimgegangenen, der auch ihm nicht unfreundlich gesinnt war, ein schwaches Denkmal unter seinen Zeitgenossen, denen er sein kurzes, aber recht geschäftiges Leben zum Opfer gebracht hat, zu setzen, da seines Namens Gedächtniß unter denen, die er, und die ihn lieb hatten, sobald nicht erlöschen wird.

Die äußere Ausstattung des Werkes, sowie die sechs lithographirten Tafeln, welche demselben beigegeben worden sind, und auf denen eine ziemliche Anzahl weniger bekannter Thiere niederer Organisation meistens recht gut abgebildet sind, machen der Verlagshandlung alle Ehre.

---

10. Anschauliche Belehrungen über die Natur nach ihrer zeitgemäßen Entwickelung. (Ein) Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus von Dr. August Rudolphi, ordentl. Lehrer an der ersten Bürgerschule zu Leipzig. Erster Theil. Frühling. Leipzig, 184 . Verlag der J. C. Hinrichs'schen Buchhandlung. XII u. 324 S. gr. 8. 1 Thlr.

Ein in der That sehr dankenswerthes Unternehmen. Der Verf. geht dabei von dem ganz richtigen Gesichtspunkte aus, dem mehr systematischen Unterrichte, der auch nach seiner Ansicht einer guten Schule nicht fehlen darf, durch eine vorher-

gegangene treue und möglichſt vollſtändige Beobachtung des Einzelnen und ſeiner Verhältniſſe zu andern Geſchöpfen vorzuarbeiten, damit durch das viele Lehren über die Natur und durch das wenige Anſchauen in der Natur nicht der naturkundliche Unterricht ſo vielen Schülern und Schülerinnen verleidet werde. Er verſucht es in dem vorliegenden Werke, das aus vier Theilen beſtehen wird, Eltern, Erziehern und der denſelben anvertrauten Jugend inſofern nützlich zu werden, daß er ihnen eine Menge von aufmerkſam beobachteten und beſchriebenen Naturgegenſtänden, nach den vier Jahreszeiten, und dieſe wieder nach den Monaten geordnet, vorlegt, nach welchen Beiſpielen es, wie er hofft, nicht ſchwer fallen kann, die angegebenen Dinge in der Natur ſelbſt aufzufinden, zu erkennen und zu beſtimmen, zu welchem Zwecke er auch die Oerter, an denen die aufgeführten Gegenſtände zu finden ſind, mit angegeben hat. Von unſerm Vaterlande, von dem Orte des Aufenthaltes ausgehend hat er, was ſehr zu billigen iſt, einheimiſche Gegenſtände zur Hauptſache ſeiner Belehrungen gemacht, und ſich dadurch zu dem als richtig erkannten Grundſatze: „vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entferntern überzugehen“ bekannt. Dadurch allein iſt es ihm auch möglich geworden, bei allen ſeinen einzelnen Arbeiten dahin zu wirken, daß der Selbſtbildung der Zöglinge eine angemeſſene Erleichterung durch Benutzung dieſes Buches verſchafft werde. Eben deßhalb aber verlangt er auch, daß jeder Gegenſtand erſt in der Natur oder in einer Kunſtwerkſtatt aufgeſucht und betrachtet werde, ehe man darüber lehrt, ſtatt daß ein Schüler von Dingen hört oder lieſ't, welche er erſt nach Jahren, oder auch vielleicht gar nicht zur Anſchauung erhält. — Die Kunſtausdrücke, deren man ſich in wiſſenſchaftlicher Beſchreibung der Naturgegenſtände zu bedienen pflegt, werden überall da, wo ſie zum erſten Male in Anwendung kommen, an der Sache ſelbſt erklärt, und es läßt ſich begreifen, daß ſie um ſo beſſer verſtanden werden, da ein konkretes Bild von

der allgemeinen Bedeutung des Sinnes der Seele vorschwebt. — Der Gedanke, den der Verf. bei Abfassung seines Buches verfolgt hat, ist nicht neu; denn es liegen ähnliche Versuche in dem: „Naturkalender, Berlin, 1798", von einer Frau verfaßt, und in dem „Leben der Natur. Eine Vorschule der Naturgeschichte. Lesebuch für Schulen und Familien von F. P. Wilmsen. Berlin, 1827, bei F. A. Herbig" vor, die derselbe auch treu benutzt hat; aber die Art und Weise der Behandlung, d. h. jeden einzelnen Gegenstand möglichst in seiner Vollständigkeit aufzufassen und zu erkennen, ist es, und eben darin findet Ref. auch den großen Vorzug, den das vorliegende Werk in seiner sorgfältigen Bearbeitung vor jenen hat. Während der Verf. durch die Anschauung zur Idee zu leiten sucht, haben jene gleichsam die Idee vorausgeschickt und durch angepaßte Beispiele ihre Behauptungen zu belegen gesucht; und es wird gerade durch diese praktische Behandlung fast desselben Gegenstandes recht anschaulich, worin der Unterschied, um den es sich in der methodischen Behandlung des naturhistorischen Stoffes unserer Zeit handelt, bestehe, vom Allgemeinen zum Besonderen oder von Diesem zu Jenem zu führen. Ganz ohne Rücksicht auf einen gewissen inneren, systematischen Zusammenhang wählt der Verf. die Gegenstände, welche er einer genaueren Betrachtung unterwirft und sucht überall nur als Endziel seiner Beschäftigungen mit natürlichen Dingen bei den Zöglingen die Ueberzeugung zu gewinnen, daß ein Gott sei, daß er die Welt erschaffen, daß er sie erhalte, daß er das allgütigste, allmächtigste und allweiseste Wesen sei u. s. w., ohne dabei gerade mit religiösen Floskeln zu spielen, weil er mit Recht dafür hält, man werde beim Religionsunterricht desto mehr Empfänglichkeit und Eingang für die Wahrheiten des Christenthums finden, je mehr man die Gelegenheit benutzt hat, den Kindern Gott in seinen Werken nachzuweisen. — Ref. scheidet von diesem lieben Buche, das er ganz dazu geeignet hält, daß man es Kindern von 8 bis 10

und 12 Jahren zum Geburtstags- und Weihnachtsgeschenke mache, mit dem herzlichen Wunsche, daß es dem fleißigen Bearbeiter desselben gelingen möge, auch den drei noch folgenden Theilen, welche die Dinge der Natur im Sommer, Herbst und Winter behandeln werden, eine eben so große Brauchbarkeit zu geben, und daß es zum wahren Segen für das aufblühende Geschlecht gereiche!

---

11. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. Für Bürgerschulen, Realschulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnasien bearbeitet von A. Lüben, Rector der Bürgerschule zu Aschersleben ꝛc. Mit einem Briefe als Vorwort von dem Seminar-Director Dr. W. Harnisch. Zweite, ganz umgearbeitete und vermehrte Auflage. Halle, bei Ed. Anton. **1841.** XXX und **504** S. 8. (1½ Thlr.)

Es gewährt dem Ref. Vergnügen, die Erscheinung dieser zweiten Auflage eines in diesen Blättern vielbesprochenen Buches anzeigen zu können, um so mehr, da derselbe versichern darf, daß der Verf. desselben sich nach besten Kräften bemüht hat, den gerügten Mängeln der ersten Auflage abzuhelfen. Es verdient dieses Buch im eigentlichsten Sinne des Wortes den Beisatz, welchen der Titel erhalten hat, „ganz umgearbeitete und vermehrte Auflage", da kaum eine einzige Stelle in Hinsicht der Diction dieselbe geblieben ist. In der Anordnung des Stoffes ist der Verf. seinen im Allgemeinen als richtig erkannten und ausführbaren Principien consequent treu geblieben, nur hat er hier und da Modificationen eintreten lassen, die unbeschadet der Sache im Einzelnen von nicht geringer Bedeutung sind. So enthält z. B. der erste Cursus unter der Ueberschrift: „Betrachtungen einzelner Pflanzenarten" statt 45

nur 42 in jeder Beziehung um Vieles gelungenere Beschreibungen, die meistens jungen, ungeübten Lehrern zu Mustern dienen können; Adoxa Moschatellina, Prunella vulgaris und Verbena officinalis sind ganz fortgelassen und anderen ist eine zweckmäßigere Stellung in der Reihenfolge gegeben oder sie sind mit anderen Species vertauscht, wie Tulipa silvestris mit T. Gesneriana u. dgl. Unmittelbar auf diese Beschreibungen läßt der Verf. dann am Schlusse des ersten Cursus eine „Kurze Organographie und Physiologie der Pflanzen" folgen, in welcher in geordnetem Zusammenhange eine vollständige Recapitulation alles dessen, was durch Beschreibung jener 42 Pflanzenspecies gewonnen wurde, nebst allgemeineren Bemerkungen, die sich mit Leichtigkeit an den geeigneten Stellen anbringen ließen, sowie mit gedrängten Andeutungen über die Systeme von Linné und Jussieu, vorgenommen wird. Dadurch erreicht er das, was Andere gelegentlich bei der Betrachtung der einzelnen Pflanzen selbst mit erläutert zu sehen wünschen und zwar, wie es dem Ref. erscheinen will, mit um so größerer Zuverlässigkeit, da es eben nicht nur etwas Gelegentliches mehr ist, so daß dieser hofft, es werde der Verf. gerade in dieser Behandlungsweise des Stoffes recht viele Nachahmer finden. Ja Ref. muß gestehen, daß er dieses Verfahren für eine der wesentlichsten Verbesserungen, welche diese zweite Auflage erfahren hat, ansieht. — Der zweite Cursus, überschrieben: „Vergleichen und Unterscheiden von Pflanzenarten, die zu einer Gattung gehören" ist von der Betrachtung von 33 Gattungen bis auf 48 vermehrt worden, und auch hier finden sich in der Ausführung dieser Vergleiche sehr ansehnliche Verbesserungen, und statt einer gedrängten Zusammenstellung und Vergleichung der verwandten Gattungen, welche im ersten und zweiten Cursus vorgekommen sind, ist die Aufgabe gegeben worden, die gemeinsamen Merkmale der Pflanzengattungen, welche immer unter einer Nummer zusammengestellt sind, aufzuführen, wodurch unserer Meinung nach

die Thätigkeit der Schüler im eigentlichsten Maaße hervorgerufen und gleichsam wieder eine Recapitulation des bisher Betrachteten veranstaltet wird. — Im dritten Cursus werden die natürlichen Familien und deren Verbindung zu natürlichen Ordnungen und Klassen, wodurch der Hauptzweck jeglichen botanischen Unterrichts, nämlich die gesammte Pflanzenwelt als ein wohlgeordnetes Ganzes, dessen Theile unter einander zusammenhangen, auffassen zu lassen, am vollständigsten, auch nach des Verfassers Meinung (s. p. XXVI), erreicht wird, weßhalb er es denn auch für nothwendig erachtet, auf dieser Stufe des Unterrichts über den Heimathskreis hinauszuschreiten und das Ausländische nach Möglichkeit mit zu berücksichtigen, weil es sich eben um eine Auffassung der ganzen Pflanzenwelt handelt. Ob dieses in einer Schule möglich werden wird, muß Ref. der Erfahrung anheimstellen. Da nun aber jene Auffassung, so lange sie noch eine mehr äußerliche bleibt, nicht als vollständig gedacht werden kann: so muß auch noch über die Kenntniß des inneren Baues und der verschiedenen Lebenserscheinungen der Pflanzen eine nöthige Belehrung erfolgen. Diese enthält der vierte Cursus, überschrieben: „Naturlehre der Pflanzen" und Ref. muß gestehen, daß auch dieser im Ganzen der Sache gemäß mit Sorgfalt und Besonnenheit abgefaßt ist, wenngleich es nicht verkannt werden darf, daß manche Resultate neuerer Forschungen und Untersuchungen das Eine, wie das Andere in etwas veränderter Art hätten erscheinen lassen müssen, wohin Ref. jetzt nur das Wachsthum des Stengels der Monocotyledonen rechnen will. Papier und Druck sind gut, und sinnentstellende Druckfehler sind ihm außer den bereits angezeigten nicht sonderlich aufgestoßen.

---

12. Abriß der Zoologie. Zunächst für die höhere Bürgerschule zu Cüstrin bearbeitet von G. F. Langbein, Lehrer der Naturgeschichte an obiger

Anſtalt. Zweite verbeſſerte und mit ſechs Tafeln Abbildungen vermehrte Auflage. Berlin, 1841. Enslin'ſche Buchhandlung (Ferd. Müller). VI und 68 S. gr. 8. (15 Sgr.)

Die erſte Auflage dieſes Abriſſes der Zoologie iſt dem Ref. nicht zu Geſichte gekommen; ſie kann aber, wenn ihr Inhalt derſelbe geweſen iſt, und nach der ausdrücklichen Erklärung des Verfaſſers nur in ſofern eine Veränderung erfahren hat, „daß die Anzahl der zu beſchreibenden Thiere verringert, die Beſchreibung der Organe des Menſchen ausführlicher mitgetheilt ward, und ſechs Tafeln Abbildungen beigegeben wurden, die den Schülern bei der Organographie weſentliche Dienſte leiſten werden" — nicht vor dem Jahre 1836 erſchienen ſein; denn ſonſt hätte ihm des Ref. „Lehrbuch der Zoologie. Zum Gebrauche für Lehrer an höheren Schulanſtalten für das männliche und weibliche Geſchlecht, ſowie zur Selbſtbelehrung. Berlin, 1836, bei W. Logier.", aus dem ſein ganzer Grundriß, mit Ausnahme der Ueberſicht der Theile des menſchlichen Körpers, die er nach eigenem Geſtändniſſe für dieſe Auflage nach „Oken's Naturgeſchichte für alle Stände" entwarf, genommen iſt, nicht ſo weſentliche Dienſte leiſten können. Dieſe zweite Auflage erſcheint demnach früh genug, und ſpricht dafür, daß es noch viele Lehrer giebt und geben muß, denen mit einem ſolchen Wortregiſter (denn das iſt im eigentlichſten Sinne des Wortes dieſer Abriß — der beſſer Abſchrift oder Auszug heißen könnte — nur) gedient iſt.

Ref. will hier nicht mit dem Verf. rechten, wie tadelnswerth ſein Verfahren überhaupt ſei; nur darauf glaubt er aufmerkſam machen zu müſſen, daß jeder Schriftſteller, er verſuche ſich auf einem Gebiete, auf welchem es ſei, die Verpflichtung habe, mit Redlichkeit und Treue die Quellen anzugeben, aus denen er für ſeine Arbeit Rath oder auch Material ſchöpfte. Gar manche Pädagogen, die aus der Schriftſtellerei

ein gewisses Gewerbe machten, haben wohl hier oder dort aus anderen Werken Parthieen entlehnt, die sie ganz für geeignet hielten, ihrer Arbeit, die gerade nur in der Stoffanordnung ihren Werth suchte und fand, einzuverleiben. Dann aber nannten sie auch ihre Quellen und scheuten den Vorwurf einer gewissen Büchermacherei nicht. Der Verfasser des vorliegenden Abrisses hat dieses aber nicht gethan; auch hat er den Stoff keinesweges anders geordnet, sondern es besteht das Ganze aus einem sehr gedrängten, wortkargen Auszuge in den Hauptabtheilungen, und von den, in dem obengenannten Lehrbuche beschriebenen, einzelnen Arten hat er für diese zweite Auflage einige Namen fortgelassen, weil sein Buch für Schüler bestimmt ist, mit denen man ja doch nicht eine so große Anzahl von Thierspecies durchnehmen kann.

---

13. Handbuch der medicinisch-pharmaceutischen Botanik, mit circa **200** illuminirten naturgetreuen Abbildungen der in der Pharmacopoea Austriaca, Bavarica, Borussica, Saxonica und andern neuern Pharmacopöen aufgenommenen officinellen Pflanzen, nebst Beschreibung derselben in medicinischer, pharmaceutischer und botanischer Hinsicht, von Dr. Ed. Winkler. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig, **1841**. Verlag von C. B. Polet. Jede Lieferung mit **5** illuminirten Tafeln 7½ Sgr.

Wenn Ref. auch eine Beurtheilung des vorliegenden Werkes für diese Blätter unternahm, so geschah es besonders aus dem Grunde, weil viele Lehrer der Naturgeschichte die nicht ganz unrichtige Ansicht haben, daß es vor Allem wünschenswerth sei, in den botanischen Lehrstunden hauptsächlich solche Pflanzen von den Schülern beschreiben zu lassen, welche im gewöhnlichen Leben zu irgend einem bestimmten Zwecke benutzt

und verarbeitet werden. Da nun einmal nicht alle Pflanzen mit den Schülern durchgenommen und unter Leitung des Lehrers von ihnen beschrieben werden können, so mag es auch wohl am Ende ganz gleich sein, an welchen unter den zahllosen Pflanzenspecies die Schüler ihre Kräfte versuchen und üben, wird nur der eine Zweck — Auffassung und Erkenntniß der Natur in ihrer geheimnißvollen Wirksamkeit — an ihnen erreicht, und darum tritt auch Ref. im Ganzen jener Ansicht mit Ueberzeugung bei, sobald daraus nicht eine gewisse Nützlichkeitskrämerei gefolgert oder damit beabsichtigt wird, da er aus Erfahrung weiß, daß Schüler, und mehr, als diese, noch die Eltern, nur gar zu oft die Unterrichtsgegenstände nach größerer oder geringerer Bedeutung für das geschäftige Leben und Treiben abzumessen pflegen. — Vielen Lehrern, die außer Stande sind, sich das große Werk: „Hayne's Arzneigewächse" oder auch nur die gedrängtere Bearbeitung derselben von Brandt und Ratzeburg oder der von Guimpel und Schlechtendal anzuschaffen, wird die Erscheinung des vorliegenden Werkes angenehm sein, um so mehr, wenn sie durch Ausgabe desselben in einzelnen Lieferungen sich allmälig in den Besitz desselben zu setzen vermögen. Entsprechen die Abbildungen im Einzelnen ihres Colorits freilich nicht immer der Natur, so muß man dabei nur bedenken, daß dazu eine sehr große Sorgfalt erforderlich ist, um derselben möglichst nahe zu kommen, wodurch der Preis derselben sich dann natürlich auch bedeutend steigert; die Umrißzeichnungen aber, sowie die beigegebenen Analysen entsprechen im Ganzen ihrem Zwecke. Der die Abbildungen begleitende Text ist mit Sorgfalt ausgearbeitet und man fühlt es demselben ab, daß der Herr Verfasser im Bereiche der Literatur für die medicinisch-pharmaceutische Botanik kein Fremdling mehr ist. Als Einleitung hat er besonders eine Beurtheilung des Werthes der verschiedenen Systeme, besonders eines Linné, Jussieu, de Candolle und Reichenbach versucht, unter denen er aus

Gründen, die leicht zu ermessen sind, dem des Letzten vor allen den Vorzug giebt. Dadurch, daß der Verleger sich entschlossen hat, die Abbildungen in größerem Formate (Quart), als den Text (klein Octav) erscheinen zu lassen, hat diese zweite Auflage gegen die erste bedeutend gewonnen.

---

14. Grundzüge zu einer allgemeinen Naturansicht für höhere Schulen und das gebildete Publikum, von F. J. Hugi, Gründer und Director des naturhistorischen Museums in Solothurn ꝛc. Erste Abtheilung. Die Erde als Organismus. Solothurn, Verlag von Jent und Gaßmann, **1841**. (2¼ Thlr.)

Mit wahrem Vergnügen geht Ref. an die Anzeige und Beurtheilung der vorliegenden Schrift; denn Arbeiten, wie diese, sind wahre Fundgruben für den menschlichen Geist und verschaffen demselben Nahrung für dauernde Zeiten. Ihr Studium kann daher neben der elementaren Behandlung und methodischen Verarbeitung des naturwissenschaftlichen Stoffes Lehrern an höheren und niederen Volksschulen, aber auch Jedem, der auf Bildung Anspruch machen will, nicht oft genug empfohlen werden, weil sie gleichsam das einzige Mittel sind, den in beschränkterem Wirkungskreise sein Leben dahinbringenden Menschen einen tieferen Blick in die geheime Werkstätte der Natur thun zu lassen und ihn erkennen zu lehren, mit welcher Weisheit das Größeste, wie das Kleinste, das uns in ihr entgegentritt, in's Dasein gerufen wurde. Von allgemeinen Grundsätzen ausgehend entwickelt der als tüchtiger Naturforscher und gründlicher Beobachter bekannte Verfasser die Grundgesetze der Natur in großen Umrissen, erläutert aus und an diesen den Begriff vom Leben und Organismus, ordnet dann die individuellen lebenden Wesen und geht zur Erde

über, die er als Organismus darstellt, und zwar wie sie einerseits als lebendes Wesen im Verhältnisse zum Universum und zum Sonnensysteme und andererseits zu den individuellen Organismen räumlich lebt und wirkt. — Mit besonderer Schärfe ist der Grundsatz lebendiger Entwickelung und organischer Thätigkeit vom Anfange bis zu Ende, und selbst bei der einzelnen Schichtenbildung, consequent durchgeführt, und die Beweise für die aufgestellten Behauptungen sind jedes Mal auf Beobachtungen und Thatsachen gegründet. Wenige Versuche der Art sind in der deutschen Literatur aufzuweisen und der Gang, den der Verf. verfolgt, sowie die Darstellung, deren er sich befleißigt, ist durchaus neu; das Ganze aber in einer sehr verständlichen, klaren Sprache abgefaßt, wodurch es für jeden Allgemeingebildeten zugänglich wird.

Der Gedanke, das Naturganze und vorzüglich auch die Erde, sowohl in räumlicher als zeitlicher Beziehung, als Organismus aufzufassen, ist durchaus zeitgemäß und muß auch bei den Gegnern der Ansicht Würdigung finden. Der Verf. hat hierzu, nach des Recensenten Ansicht, eine nicht unbedeutende Vorarbeit geliefert, und derselben jenen bekannten Ausspruch von Treviranus: „Ist die ganze Sinnenwelt nur ein einziger Organismus, ist das Kleinste in ihr das, was es ist, nur dadurch, daß es mit dem Größesten in Wechselwirkung steht; und hat auch das Größeste sein Dasein nur durch das Kleinste: so ist es ein eiteles Beginnen, auch nur über ein Atom etwas bestimmen zu wollen, ohne auf das Universum Rücksicht zu nehmen." — zum Grunde gelegt. Seine eigenen Ausstellungen, die er beim Durchsehen des Ganzen an seiner Arbeit machte, indem ihm Manches zu kurz, Manches zu oft, und Manches, eben so Wichtige, gar nicht oder nicht klar genug berührt erschien, beschwichtigt und beseitigt er nicht mit Unrecht durch den Ausspruch des großen Haller: „Die Gewißheit ist ein ächtes Gold, dessen Preis niemals heruntergesetzt werden kann; es würde uns lieb sein, wenn wir dessen

ſoviel hätten, daß wir der willkürlichen Münze entbehren könnten; da aber dieſes nicht angeht, da wir ohne dieſe letztere faſt von der ganzen Naturlehre ſchweigen müßten, ſollten wir nicht das Fehlende mit dem Wahrſcheinlichen ergänzen und ſtatt einer Ruine ein Gebäude aufrichten?" — Ueberhaupt tritt der Verf. überall mit einer großen Beſcheidenheit, wiewohl auch, was man ſeiner Darſtellungsart abfühlen kann, mit einer gewiſſen Entſchiedenheit auf und fordert Jeden, der eine entgegengeſetzte, ſelbſt feindliche Anſicht hegen möchte, mit Freimüthigkeit in die Schranken, wohl wiſſend, daß nach Heraklit ſchon der Streit der Vater aller Dinge, der rechte Herrſcher und König iſt, weil er durch Aufregung entgegengeſetzter Kräfte jede Thätigkeit bewirkt, deren Ausgleichung auch der Tod alles Lebenden iſt, und es mit ihm erkennt, daß aus dieſer entgegenwirkenden Trennung ſich immer eine höhere Einheit, aus der Diſſonanz eine Harmonie entwickelt. — Ref. muß ſchließlich noch geſtehen, daß er der Erſcheinung der zweiten Abtheilung dieſes Werkes mit einer gewiſſen Ungeduld entgegenſieht, ſowie es auch ihm, wie vielen Anderen, angenehm ſein wird, wenn der Herr Verf. ſein Verſprechen erfüllt, und ſeine Anleitung und Grundzüge zur elementaren und ſpeciellen Naturgeſchichte dem pädagogiſchen Publikum mittheilt, zur Empfehlung des Buches ſelbſt aber möchte er an Schiller's Worte:

„Wenn du das große Spiel der Welt geſehen,
„So kehrſt du reicher in dich ſelbſt zurück;
„Denn wer den Sinn auf's Ganze hält gerichtet,
„Dem iſt der Streit in ſeiner Bruſt geſchlichtet!"

erinnern. Die äußere Ausſtattung des Buches iſt ſehr gut.

J. H. Schulz.

15. Geschichte der denkwürdigsten Erfindungen von der ältesten bis auf die neueste Zeit. Ein Volksbuch für alle Stände. Von Dr. E. F. Vogel, Privatdocenten an der Universität zu Leipzig. Leipzig, 1841, bei Theile.

Von diesem Werke sind bis jetzt 7 Lieferungen erschienen, 4 liegen mir vor, jede à 3 Ggr. im Subscriptionspreise, Summa 504 S. Sie bilden den ersten Band, dem noch zwei folgen sollen.

Inhalt:

I. Die Getreidemühlen und Sägemühlen der ältern und neuern Zeit.
II. Der Gebrauch der Pelzkleidung.
III. Die Einführung der Feuerspritzen.
IV. Der Gebrauch des Torfes als Brennmaterial.
V. Die Erfindung der Orgel.
VI. Der Gebrauch des Kalenders.
VII. Der conventionelle Verbrauch des Tabaks und die wichtigsten Nachwirkungen dieser Sitte.
VIII. Ursprung und Fortgang der Bierbrauerei und des Hopfenbaues.
IX. Die Erfindung des Glases.
X. Die Einführung des Geldes und allmählige Ausbreitung des Geldverkehrs.
XI. Ursprung und Fortgang des Bergbaues.
XII. Die Erfindung der Taucherglocke.
XIII. Die Posteinrichtungen der ältern und neuern Zeit.
XIV. Die Einführung des Kaffee's.
XV. Die Benutzung des Korkbaumes.
XVI. Die Einführung der artesischen Brunnen.
XVII. Die Anwendung der magnetischen und electrischen Kraft.
1) Einleitende Bemerkungen zur Beantwortung der Frage: Was versteht man unter magnetischer und electrischer Kraft?

2) Notizen zur Geſchichte der natürlichen ſowohl, als künſtlichen magnetiſchen Kraft.
3) Die Anwendung des Magnets zum Compaß.
4) Die Anwendung der magnetiſch-electriſchen Kraft zur Fernſchreibekunſt oder Telegraphie.
5) Die Anwendung der magnetiſchen und electriſchen Kraft als Triebkraft (Erſatz der Dampfkraft).
6) Die Anwendung der magnetiſchen und electriſchen Kraft als Heilmittel.

XVIII. Die Bereitung des Zuckers aus Zuckerrohr und andern Pflanzenſtoffen.
XIX. Die erſten Anfänge des Spinnens und Webens.
XX. Die Bandmühlen und die Jacquard-Maſchine.
XXI. Der Gebrauch der Reitſättel.
XXII. Die Einführung der Steigbügel.
XXIII. Die Anwendung der Hufeiſen.
XXIV. Die Anwendung der Schornſteine.
XXV. Die Erfindung der Spiegel.
XXVI. Die Erfindung der Uhren.
XXVII. Die Einführung der hölzernen Hütten-Blaſebälge.

Daraus iſt erſichtlich, daß der Hr. Verfaſſer ſyſtematiſchen Zuſammenhang nicht gewollt, ſondern es auf Mannigfaltigkeit und Abwechſelung angelegt hat, ohne Zweifel darum, weil er ein belehrendes Volksbuch hat liefern wollen. Das Zeitgemäße eines ſolchen Werkes wird Niemand in Abrede ſtellen. In welcher Zeit hatten die Gewerbe, die Induſtrie, das Fabrikweſen, die Maſchinen, die Anwendung der technologiſchen, phyſikaliſchen Entdeckungen und Erfindungen einen größeren Einfluß auf das Leben als in der unſrigen? In keiner; Jedermann bewundert den jetzt ſchon in ihren Leiſtungen und Reſultaten Alles übertreffenden Erfolg der Beſtrebungen der induſtrielliſten Nationen der Erde, welchen Deutſchland in lebendigſtem Wetteifer zur Seite getreten iſt.

Natürlich macht eine solche Zeit ganz andere Anforderungen als jede frühere an Jeden, wenn er auch nur erkennend, nicht selbst eingreifend an der realen Bewegung der Gegenwart Theil zu nehmen sich berufen fühlt. Es gilt, Einsicht und Kenntnisse in die Natur der objectiven Dinge, in die Kreise des Volks einzuführen, reale Kenntnisse möglichst allgemein zu machen. Dieses geschieht in den dazu in's Leben gerufenen Anstalten, in Gewerbe-Instituten, polytechnischen Anstalten, Realschulen. Aber damit ist es nicht genug. Einmal ziehen nur diejenigen, welche diese Anstalten besuchen, unmittelbaren Gewinn von ihren Leistungen; andern Theils müssen sie ihren Unterricht auf das Wesentlichste beschränken und Vieles unerörtert, dem eignen Lesen überlassen, was eben so unterrichtend als anziehend und anregend ist; und für den erwachten und immer mehr zu weckenden Bildungstrieb der Nation ist noch auf anderm Wege zu sorgen. Bei verschiedenen Gelegenheiten haben auch diese Blätter ihren Lesern, den Lehrern, die Verbindlichkeit, nach positivem Wissen mehr und mehr zu streben, nahe gelegt, und sie hingewiesen, darauf zu denken, die gesammelten Kenntnisse durch Schulunterricht und eigens dazu ersonnenen Gelegenheiten in Sonntags- und Abendschulen, so wie in Kreisen, zu welchen sich die Erwachsenen ihrer Umgebung versammeln, zu verbreiten. Ein wesentliches Förderungsmittel solchen Strebens wird gefunden in einem Werke wie das vorliegende, welches eine pragmatische Geschichte der wichtigsten Erfindungen enthält und dadurch den eigenen Erfindungsgeist anregt und entwickelt, so wie zugleich mit den bedeutendsten Potenzen, die das industrielle Leben der Zeit zu so ungeheuerm Umschwung bestimmt haben, bekannt macht. Nebenbei fallen für den aufmerksamen Leser eine Menge interessanter Notizen ab. Mit besonderem Interesse haben den Referenten die Kapitel, welche von der Orgel, den artesischen Brunnen, dem Kalender und den Jacquard'schen Maschinen handeln, angezogen. Andere werden sich an Anderm besonders

erfreuen, Alles aber ist lehrreich und anregend erzählt, das Werk eignet sich in besonderm Grade für Schüler-, auch für Lehrerbibliotheken und für die Hand der zum praktischen Leben zu bildenden männlichen Jugend, überhaupt für industrielle Menschen. Es fördert die Bildung neben dem strengen Unterricht, gehört also in das früher nach seinem Werthe geschilderte System der unterrichtlichen Lectüre. Unsere Leser stimmen hoffentlich nicht mehr ein in das von Stubenmenschen erfundene Geschrei von Gefahr, die unserm Leben in seinen edelsten, idealen Richtungen von Seiten des Materialismus bedrohen soll! Gerade diese — so findet es sich bei näherem Zusehen — stecken in der Regel am tiefsten in den Banden gemein materialistischer Bestrebungen für Geld und Ehre; sie fürchten, wenn andere Richtungen als die bisher herrschend gewesenen eingeschlagen werden, für die alte Herrschaft ihres Reiches — daher ihre Lamento's. Nur bornirte Menschen stimmen in sie ein; gescheutere, die eignes Urtheil haben, sehen ein, daß Wissenschaften und Künste nicht aufhören, wenn man sie anwendet; wissen, daß diese Blüthen der Cultur vorzüglich da erscheinen, wo die materiellen Mittel, auf denen auch sie ruhen, in Ueberfluß vorhanden sind; glauben nimmer, daß dem Menschen der Himmel verloren geht, wenn er sich fest auf der Erde einbürgert, sie benutzt und beherrscht. Was Maschinen verfertigen können, dazu soll der Mensch sich nicht hergeben, zum Leben des Lastthiers ist er nicht bestimmt, und wenn es erst dahin kommt, daß er mit einem Finger oder mit dem Gedanken hervorbringen kann, wozu jetzt noch der ganze Leib gehört, dann hat er das alte Gebot des Schöpfers erfüllt, das ihm befahl, sich die Erde unterthan zu machen.

Wie die Thiere dann am besten gedeihen, wenn man sie gut nährt, so gedeihen auch die Menschen da am besten, wo es ihnen an nichts, was zu des Leibes Pflege gehört, mangelt, und mit Freude und Lust unternimmt er den Flug in's Reich des Idealen, sobald er den Sorgen um die Nothdurft

enthoben ist. Der Segen sei daher im Voraus über alle die ausgesprochen, welche dazu beitragen, den Menschen von der Last erdrückender Arbeit zu befreien. Nach Schiller, dem idealsten unsrer Dichter, ist der Mensch nur da wahrer Mensch, wo er spielt.

---

16. Die Erde in Beziehung zu der übrigen Welt, mit besondern Hinweisungen auf ein von dem Verfasser erfundenes Tellurium; für Lehrer bearbeitet von P. F. Kirchmann, Lehrer an der Bürgerschule in Eutin. Eutin, bei Kreutzer, 1842. (26 S.)

In diesem Büchlein fehlt es nicht an Undeutlichkeiten, nicht an Unrichtigkeiten:

Z. B. S. 3: „Wenn man die die Erde vorstellende Kugel ihre Bahn am Tellurium durchlaufen läßt, so wird es anschaulich, daß die Sonne, von der Erde aus gesehen, vor allen Theilen der Erdbahn nach einander zu stehen scheinen muß." — „Da sich 12 Sternbilder im Thierkreis befinden, welche die Sonne in einem Jahre durchwandelt, so hat dieses (?) die Veranlassung gegeben, das Jahr in 12 Abtheilungen zu bringen, welche Monate genannt werden." — „Die Planeten haben außer ihrer Bewegung um die Sonne noch die Bewegung um sich selbst." Aber noch kennt man nicht von allen Planeten die Achsendrehung. S. 5: „Die Erde macht ihren jährlichen Lauf um die Sonne in einer solchen Lage, daß nie die Achse derselben mit der Sonnenachse parallel steht, sondern wenn man beide Achsen verlängerte bis zu dem Punkte, wo sie zusammenkommen müssen, so würde dieses einen Winkel von $23^1/_2$ Grad geben." Corrupte Vorstellungsweise! Die Verwirrung steigt durch die Fortsetzung: „Dieser Umstand ist die Ursache von den verschiedenen Jahreszeiten auf der Erde; denn wenn die Erdachse parallel mit der Sonnen-

achse liefe, so würde beständig Tag- und Nachtgleiche auf der ganzen Erde sein u. s. w." Was hat die Sonnenachse mit den Jahreszeiten zu schaffen?

Es kommen noch andere falsche und schiefe Vorstellungen vor. Der Hr. Verf. hätte auf deren Verdrängung sehen sollen, bevor es ihm einfiel, „den Blick des Kindes in die Unendlichkeit der Schöpfung zu lenken, daß es vor der Größe des Urhebers anbetend niederfällt. Das ist eine sentimentale Schwärmerei. Erste Pflicht des Lehrers ist das Lehren des Richtigen, Veranlassung klarer und deutlicher Vorstellungen und bestimmtester Ausdruck, das Andere wird sich dann finden. Die Absicht, „religiöse Gefühle" begründen zu wollen (S. V), erläßt man gern, wenn man andere Unerlaßlichkeiten erfüllt sieht. Obendrein bedarf es zu einer gefühlvollen Ansicht des Weltalls gar keines Unterrichts.

Der Hr. Verf. bringt Zeugnisse bei über die Zweckmäßigkeit des von ihm erfundenen Telluriums. Da er die Beschreibung desselben nicht mittheilt, so können wir es nicht beurtheilen. Es kostet 2⅓ Thlr.

---

17. Heimathskunde. Erste Stufe: Kenntniß der Provinz in Bezug auf Erd-, Natur- und Menschenkunde. Herausgegeben für Schüler von Wilh. Dyckerhoff. Cleve, bei Char, 1841. (XXVI und 57 S.)

Ein Büchlein, wie dieses, nimmt man mit guter Vormeinung in die Hand. Es will die Kinder bei sich zu Hause heimisch machen, ihnen den Blick eröffnen für die nächste Umgebung, sie befestigen in dem Stehen auf eignen Füßen. Nichts Ueberschwengliches oder in die Weite Treibendes, keine Verflüchtigung, kein Anlehren durch Worte, sondern Selbstsehen, eigne Beobachtung, Selbstthätigkeit! Wie sehr thut diese Richtung Noth in so vielen Schulen! Was bekommt man

nicht zu hören in ihnen, von der Beschaffenheit Arabiens zu Mosis Zeiten, von Palästina vor und nach Jesu Lebzeiten, von den Sünden der Erzväter und aller Geschlechter der Menschen, von allem Aeußersten, Letzten, Fernsten — für dieselben Kinder, die in der Gegenwart leben, in ihr leben sollen, in dem kleinen Raume, der sie umgiebt und diesen in der Regel ihr Leben lang nie verlassen! Werden wir jemals klug werden, Augen bekommen für die nächsten, dringendsten Bedürfnisse? Man sollte schier daran verzweifeln. Wer seine Gegend nicht kennt, kennt keine; wer nicht Bescheid weiß über die Dinge um ihn her, er weiß von nichts Bescheid; wer die Natur seiner Kinder nicht kennt, er kennt die Menschennatur überhaupt nicht; wer in seiner Nähe das Wirken der Naturkräfte nicht beobachtet hat, er weiß nichts von ihnen — wer alles dieses aber gesehen, beobachtet, erlebt hat, er hat den Schlüssel zu allem Fremden in dem Raume, wie in der Zeit. Dieses Fremde geht uns gar nichts an, so lange wir das Nahe nicht begriffen haben, und so lange können wir von jenem schwatzen, aber nimmermehr durch dasselbe bilden. Die Anforderungen an die Schulen müssen unendlich beschränkt werden, wenn das rechte Maaß und die rechte Art des Wissens und der Bildung in ihnen gefunden werden soll. So wie es jetzt steht, ist es unmöglich. Die Schulaufseher verlangen zuoberst Geschichten Jahrtausende alt, allgemeine geographische Ansichten und Uebersichten, Auswendiglernen von Sprüchen, Liedern und Fragen und Antworten, die dem Kinde unendlich ferne liegen und die keines verstehen kann, Anschauungen (?) vom Jenseits, das Niemand kennt u. s. w. so lange es so bleibt, wird es nichts, wenn die Lehrer selbst nicht klüger werden. Das Erste ist, daß sie die eignen Augen aufthun, alles Gelernte vergessen, sich selbst vertrauen lernen, daß auch sie selbst das Wahre finden können, daß sie unbefangen die Kinder anschauen und den Dingen um sich her in's Angesicht leuchten. Möchten sie sich nur recht in ihre Umge-

bung vertiefen! „Man wird nur weise von eigner Weisheit“ — ein Satz, der so lange festgehalten werden muß, bis wir durch ihn den Gegensatz, der unser ganzes Thun und Treiben verschraubt, überwunden haben. Dann wird die rechte Mitte sich von selbst einstellen. Ein Büchlein über die Kunde irgend einer Heimath kann dem Leser auf die Beine helfen. Darum wünschen wir ihre Vermehrung.

Hr. Dyckerhoff theilt in der Vorrede die Ansichten Harnisch's, Prange's und des Berichterstatters mit, und er vertheidigt im Einzelnen Grundsätze, die wir eben im Allgemeinen angeschlagen haben. Der Inhalt beschäftigt sich zunächst mit der engeren Heimath von dem Schulzimmer an bis zur Geschichte des Wohnortes, dann mit dem Landkreise, hierauf mit dem Regierungsbezirke, endlich mit der Provinz. Den in diesen Abschnitten zu besprechenden Gegenständen sind einzelne Paragraphen gewidmet, theils in Ausführungen, theils in Andeutungen und Fragen. Manches, was hier vorkommt, kommt unerwartet, z. B. die Beschreibung des Pferdes, des menschlichen Körpers im Allgemeinen ꝛc. Dergleichen gehört doch nicht in die Heimathskunde. Lieber als die bloßen Hindeutungen, Fragen ꝛc. hätten wir die wirkliche Ausführung gesehen. An ihr hätten dann die Lehrer ein Muster der Ausführung gehabt. Denn für sie halten wir das Büchlein bestimmt, nicht für die Schüler. Der Hr. Verfasser meint es zwar anders; allein die dem Schüler zu gebende Anregung kann ihm nicht aus dem Buche, nur vom Lehrer kommen. Lehrer dagegen, welche aus der Heimathskunde nichts zu machen wissen, aber lernen wollen, auf welche Mannigfaltigkeit von Gegenständen sie ihr Augenmerk zu richten haben, finden hier die erforderlichen Hinweisungen und Fingerzeige. Ihnen selbst bleibt es dann überlassen, dieselben zu benutzen, die gestellten Aufgaben zu lösen. Ohne genaue Untersuchung aller Verhältnisse ihrer Heimath im engeren und weiteren Sinne ist Solches unmöglich. Diese aber wird ihnen

selbst und ihren Schülern wesentlichen Gewinn bringen. Bei einer etwaigen zweiten Auflage möge der Herr Verfasser alle nicht zur Heimathskunde gehörigen Artikel wegschneiden und nach mustergültiger Ausführung, d. h. der Darlegung des Stoffes seiner Heimath, streben.

---

18. Der Regierungsbezirk Merseburg. Ein Beitrag zur Vaterlandskunde mit eingestreueten geschichtlichen, besonders biographischen Nachrichten. Von Pastor Scharfe in Lengefeld. Sangerhausen, 1841, Rohland. (X und 191 S.)

Der Hr. Verf. ist einer von den wenigen Schulinspectoren, welche auf die Kenntniß der nächsten Umgebung Werth legen. Diesen Zweck wollte er durch die Beschreibung des Regierungsbezirks Merseburg fördern. Dieselbe setzt also das, was Hr. Dyckerhoff die engere Heimath nennt, voraus, deren Beschreibung so verschieden sein wird als die verschiedenen Heimathsörter und ihre Umgebung selbst. Den geographischen Unterricht, der allen Lehrern des Regierungsbezirks Merseburg gemeinschaftlich ist, giebt Hr. Scharfe. Zuerst beschreibt er ihn nach seinen allgemeinen Verhältnissen: Lage und Größe, Gränzen, Zusammensetzung, Oberfläche, Klima, Bodenbeschaffenheit, Erzeugnisse, Straßen, Flüsse und Gewässer, Einwohner, geistige Bildung, Regierung, Landstände, Kreisstände, Städteverwaltung, Dorfverfassung, Eintheilung (S. 1 — 18). Nun folgt die Beschreibung der 17 einzelnen Kreise. Das Verzeichniß sämmtlicher Orte mit Einwohner- und Häuserzahl nebst Angabe der kirchlichen Verhältnisse macht den Schluß.

Die Beschreibung der einzelnen Kreise ist ausführlich. Natürlich wird kein Lehrer alle Bemerkungen und Notizen benutzen können, jeder wird sich vorzugsweise an seinen Kreis halten. Historische Merkwürdigkeiten sind überall beigefügt.

Bei Schildau wird von Gneisenau erzählt, der daselbst 1760 geboren wurde, bei Gräfenhainichen ist von Paul Gerhardt die Rede, bei Halle von A. H. Francke und seinen Stiftungen, von Händel, Struensee, Niemeyer ꝛc., bei Dürenberg von der Hunnenschlacht u. s. w. Dadurch kommt Leben und Interesse in die Beschreibung. Die Schrift erfüllt ihren Zweck. Es würde den geographischen Unterricht beleben, wenn wir von allen Regierungsbezirken Preußens solche Beschreibungen hätten.

Es giebt Lehrer, welche wegen beengender Verhältnisse so weit nicht gehen können. Diesen geben wir den Rath, das Unentbehrlichste, was den Schüler an der Scholle über die Scholle erhebt, an die unmittelbaren Erscheinungen ihres engen Gesichtskreises anzuschließen: an den Nachtswächter und Gensdarmen die nöthigen Belehrungen über die Sicherheitspolizei, an den Schulzen und Bürgermeister die über die Verwaltung und Regierung des Staates, an den Steuerempfänger die über die Abgaben und Finanzen, an den Lehrer und Prediger die über Unterrichts- und kirchliche Angelegenheiten u. s. w. Der Mensch muß zuerst überall die einzelnen Erscheinungen und Gestalten auffassen und an sie die höheren, allgemeineren Beziehungen anreihen. So ist er zu Hause in seinem unmittelbaren Lebenskreise und erhebt sich doch über ihn in Gedanken und Ansichten, das Kleine anschließend an ein Ganzes, die niedere Einheit anknüpfend an eine höhere, den Bewohner des Dorfes zum Bürger des Staats erhebend, den Einzelnen als dienendes Glied eines gegliederten Ganzen betrachtend. „Lebe im Ganzen!“

---

19. Kleine Geographie und sächsische Vaterlandskunde für Mittelklassen höherer Bürgerschulen und zum Selbstunterricht. Entworfen von M. F. W. Renkewitz, zweitem ständigen Lehrer an der

Mädchenschule zu Pegau. Leipzig, 1838, bei Reclam (82 S.)

Auf diesem Raume behandelt der Hr. Verf. die ganze Geographie, mit bevorzugter Beschreibung des Königreichs Sachsen von S. 45 bis S. 68. Vorher geht eine Einleitung, welche die allgemeinen geographischen Notizen enthält, dann die Beschreibung der Länder Europa's, die übrigen Erdtheile folgen in aller Kürze. Für sächsische Schulen erscheint das Ganze als zweckmäßig. Höhere, pädagogisch-didaktische Anforderungen befriedigt das Buch jedoch nicht.

---

20. Der preußische Jugend- und Volksfreund zur Beförderung statistischer Vaterlandskunde. Lese- und Unterrichtsbuch für gehobene Bürgerschulen und andere gleichgestellte Lehrstufen. Von Dr. W. Lange, Oberprediger zu Burg. Brandenburg, 1841, bei Wiesike. (XVI und 426 S.)

Hr. Oberprediger Lange, durch vorzügliche Schulschriften rühmlichst bekannt, theilt nicht nur die vorher ausgesprochenen Ansichten, sondern er steigert sie, indem er verlangt, daß den Schülern gehobener Schulen ein ausführlicher Unterricht über die Natur, die Verfassung, Gesetzgebung, Verwaltung und die Zustände des Staates, dem Jeder angehört, ertheilt werden solle. Ganz unentbehrlich sei diese gründliche Belehrung da, wo der Bürger durch die Communalverfassung, Städteordnung, Landtagsverfassung und andere freie Institutionen zur Theilnahme an der Berathung über Landtagsangelegenheiten berufen werde.

Niemand wird die Richtigkeit und Wichtigkeit dieser Ansicht verkennen. Der Grund der Theilnahmlosigkeit der Bürger an den öffentlichen Angelegenheiten liegt hauptsächlich in mangelhafter Kenntniß derselben. Ja in dieser Unkenntniß

liegt auch zum Theil die Quelle der Unzufriedenheit mit dem Bestehenden, mit der Gesetzgebung und Verwaltung des Staates. Was man nicht kennt, interessirt einen nicht, oder man setzt sich mit ihm in Opposition. Was man aber weiß, das macht einen heiß, und man ist bereit, das, was man als das Bessere erkannt hat, zu wirken. Darum steigt die Wichtigkeit dieser „statistischen Vaterlandskunde", wie Hr. Dr. Lange sie nennt, mit der Entwickelung des öffentlichen Lebens.

Nach dieser Beistimmung kommt es nun darauf an, auf welchem Wege man die verlangte Kenntniß an die Bürger bringt. Hr. Dr. Lange nimmt dafür die gehobene Volks- und Bürgerschule in Anspruch, und er will durch ein Lesebuch dieses Ziel erreichen. Nach seiner Ansicht nämlich darf die statistische Vaterlandskunde nicht mit der Geographie, noch weniger mit der Geschichte in Verbindung gesetzt werden. Also ein eigner, neuer Unterrichtszweig! Dazu fehlt aber die Zeit, die Zahl der Unterrichtsstunden darf nicht vermehrt, keinem der bestehenden dürfen Stunden abgezogen werden. Also Benutzung der Lesestunden zur Erreichung des dargestellten Zweckes. So unser Verfasser.

Ich zweifle, daß die Leser dieser Blätter dem Vorschlage unbedenklich beistimmen werden. Die Zwecke, welche durch andere Lesebücher erreicht werden sollen, sind zu wichtig, als daß auf sie verzichtet werden könnte. Also Einführung eines neuen Lesebuches in irgend einer Klasse, entweder mit Verdrängung des bisherigen oder mit Hinzufügung des neuen. Die Sache hat ihre Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten. Ich kenne noch einen doppelten Ausweg. Einmal meine ich, daß der geforderte Unterricht, der doch nur eine größere Ausdehnung eines früher auch nicht ganz vernachlässigten Kapitels des geographischen Unterrichts enthält, ganz gut an diesen angeschlossen werden könne, wenn auch dabei die ausführliche Kunde außereuropäischer Länder etwas beschränkt werden sollte, was ich ohne allen Schmerz gewahren würde. Sodann aber

wird in den Schulen selbst nicht leicht Alles, was Noth thut, geleistet werden können. Des Schülers Blick ist noch nicht in dem Maaße auf das Staatsleben gerichtet, daß bei ihm das erforderliche Interesse vorausgesetzt werden könnte. Bei einem praktischen Gegenstande wird dasselbe aber als unentbehrliche Bedingung gefordert, wenn der Unterricht gedeihen soll. Man sieht es an den praktischen Theilen des naturkundlichen, technologischen, physikalischen Unterrichts in den Schulen: diese gedeihen überall nur spärlich, sie müssen größtentheils für das Leben des Menschen nach der Schule auferspart bleiben. Und dieses meinen wir auch in Betreff der statistischen Vaterlandskunde. Wir verlangen für jeden Schüler der Volksschule nach dem 14. Jahre fortgesetzten Unterricht in Repetir- und Fortbildungsschulen, verlangen die Veranstaltung einer fortbildenden Lectüre für den Bürger und Landmann in geeigneten Zeitblättern, wie sie in England erscheinen. Dahin gehört der Unterricht über die praktischen Lebensverhältnisse, in welchen der, welcher diesen Unterricht empfängt, nun steht, weßhalb ein lebendiges Interesse dafür nun vorausgesetzt, oder leicht erweckt werden kann. Wenn auch die hier geforderten Einrichtungen zum Theil oder meist noch fehlen, so werden sie doch nicht immer fehlen, wahrscheinlich nur noch kurze Zeit. Die Lehrer und Volksschriftsteller haben dann Gelegenheit, für die Verbreitung praktischer Lebenskenntnisse zu wirken.

Jedenfalls aber verdient das Buch des Hrn. Dr. Lange unsre Aufmerksamkeit. Jedenfalls suchen wir in dem Lehrer die Kenntnisse, die es verbreiten will.

Der erste Abschnitt behandelt die örtliche Beschaffenheit des preußischen Staates, Land und Boden und die Bewohner, letztere nach einem geschichtlichen Ueberblick in Bezug auf ihre Stämme und Sprachen, Stände und kirchlichen Lehrbegriffe. Der zweite Abschnitt ist der Kultur des Staates gewidmet, der physischen, welche die Thiere, Pflanzen und Mineralien, dann die Fabrikate, den Handel und die Gewerbe

beſchreibt, der geiſtigen, deren Inhalt ſich von der Akademie der Wiſſenſchaften an über die Univerſitäten und Schulen und über die Künſte und Sitten verbreitet. Der dritte Abſchnitt betrachtet die Form des Staates, namentlich die Verwaltung deſſelben. Im fünften Abſchnitt kommt Neufchatel an die Reihe. Dann folgen von S. 344 ab Nachträge: 1) Beſchreibung der Stadt Berlin; 2) Bruchſtücke aus Bodenburg's Gedicht: die Ströme Germaniens; 3) Bemerkungen über Friedrich Wilhelm den Erſten (ſehr freimüthig) und Friedrich den Zweiten (ſeine Jugendzeit); 4) der deutſche Befreiungskrieg mit Notizen über York, Scharnhorſt, Bülow, Gneiſenau, Blücher, dann Gedichte: die Schlacht von Schiller, geſchichtliche Lieder, zur Huldigungsfeier Friedrich Wilhelms des Vierten u. ſ. w.

Natürlich hat Hr. Dr. Lange Vorarbeiten benutzt, er ſelbſt nennt als ſolche Voigtel's Statiſtik des preußiſchen Staates, Schneider's Hand- und Hülfsbuch, die allgemeine deutſche Real-Encyclopädie, Junker's Handbuch und Funke's Schriften. Der Stil iſt fließend, die Lectüre angenehm und leicht, die Trockenheit ſtatiſtiſcher Notizen vermieden durch Beifügung intereſſanter Bemerkungen mancherlei Art, die Schrift erfüllt ganz ihren Zweck.

---

21. Kleine Schulgeographie oder erſter Unterricht in der Erdbeſchreibung für die unteren und mittleren Schulklaſſen von J. G. Fr. Cannabich ꝛc. Vierzehnte (,) berichtigte Aufl. Weimar, **1841**, bei Voigt. **(313 S.)**

Des Hrn. Verfaſſers geographiſche Schriften ſind allgemein bekannt, ſein Lehrbuch der Geographie iſt in fünfzehnter Auflage erſchienen (1⅔ Thlr.), der zu der vorliegenden kleinen Schulgeographie gehörige Atlas von E. Beer koſtet ½ Thlr., vierte Auflage. Es ſind ſämmtlich ſehr reichhaltige,

mit großem Fleiße ausgearbeitete Schriften, deren weite Verbreitung bezeugt, daß sie einem Bedürfniß und den Anforderungen vieler Lehrer entsprochen haben. Großes didactisches Verdienst kommt ihnen nicht zu.

---

22. Leitfaden beim Unterricht in der Naturlehre, Geographie, Naturgeschichte, Geschichte und deutschen Sprache für Schüler in den Stadt- und untern Klassen der Realschulen und Gymnasien von P. Müller, Freiprediger und Lehrer an der ersten Stadtmädchenschule zu Darmstadt. Zweite (.) verbesserte und vermehrte Auflage. Darmstadt, **1839**, bei Jonghaus. (**239** S.)

Lehrern, namentlich an Mädchenschulen, welche das Bedürfniß fühlen, ihren Schülern ein Buch, welches die Summe der ihnen einzuübenden realen Kenntnisse enthält, in die Hand zu geben, kann dieses Buch empfohlen werden.

---

23. Geographie in Tabellen, d. i. tabellarische Uebersichten über die Geographie aller Erdtheile, zunächst für höheren Bürger- und Realschulen, von M. E. M. Müller, Director der Bürgerschule in Schneeberg. Grimma, **1842**, Verlags-Comtoir. (Zwei Hefte, **126** S. in klein Quart.)

Auf diese Erscheinung machen wir die Lehrer der auf dem Titel genannten Anstalten gerne aufmerksam. Es sind Tabellen, welche nach des Verfassers Ansicht alles das enthalten, was der Schüler aus dem geographischen Unterricht behalten, sich fest einprägen soll. Sie liefern außerdem dem Lehrer das zu verarbeitende Material. Besitzen die Schüler diese Tabellen, so bedürfen sie keines Lehrbuches. Der Lehrer lehrt leben-

dig die Geographie, die Schüler üben sich hinterher die gegebenen Data ein. Der Gedanke ist beifallwürdig. Die Tabellen tragen die Ueberschriften: Geographische Länge und Breite, Grenzen, Flächeninhalt, Boden (in Beziehung auf Höhe und Tiefe, Berge, Seen, Moräste, Kanäle, Fruchtbarkeit, Anbau), Klima, Gewässer, Producte, Einwohner (Zahl, Nationen und Stämme, Sprache, Religion, Bildung), Eintheilung, wichtige Städte und Orte.

Der Hr. Verf. giebt eher zu viel als zu wenig. Das Weglassen ist Sache des Lehrers. Versteht derselbe es, wie im Vorworte richtig bemerkt ist, „Arbeiten mit Hülfe des Globus, vergleichende Uebersichten mehrerer oder aller Länder eines Erdtheils mit Rücksicht auf Größe, Bevölkerung, Boden, Producte und Handel, Aufzeichnung der Stromgebiete von Hauptflüssen, Zeichnung von Charten mit mannigfacher Ausstattung, klimatologische Reisen, tabellarische Zusammenstellung der höheren Berge, Bergreihen, Hoch- und Tiefebenen eines Welttheils ꝛc.“ zu veranlassen, so muß der geographische Unterricht zu einem sehr bildenden Unterrichtsmittel werden. Die Lehrer desselben mögen diese Tabellen einer näheren Ansicht würdigen, sie verdienen es.

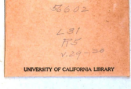
A. D.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Digitized by Google

Digitized by Google

YB 23872


UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google